

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Estudio crítico sobre el pensamiento pedagógico de Carl R.
Rogers**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Ambrosio J. Pulpillo Ruiz

DIRECTOR:

Víctor García Hoz

Madrid, 2015

Ambrosio Pulpillo Ruiz

TP
1982
190



X-03-275187-5

ESTUDIO CRITICO SOBRE EL PENSAMIENTO PEDAGOGICO
DE CARL R. ROGERS

Departamento de Pedagogía Experimental
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid
1982



BIBLIOTECA

Colección Tesis Doctorales. Nº 190/82

© Ambrosio Pulpillo Ruiz
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1982
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-24223-1982

Tesis doctoral

ESTUDIO CRITICO SOBRE EL PENSAMIENTO

PEDAGOGICO DE CARL R. ROGERS

Ambrosio J. PULPILLO

I N D I C E

INTRODUCCION	5
--------------------	---

PRIMERA PARTE

HIPOTESIS O SUPUESTOS ROGERIANOS

Capítulo I: <u>El hombre y sus ideas</u>	
1.- Biografía de Carl R. Rogers	12
2.- Experiencias significativas	22
3.- Sus convicciones fundamentales	32
4.- Las ideas maestras de Carl R. Rogers	40
5.- Sus nociones-clave	48
Capítulo II: <u>Orígenes y fundamento de la Orientación no-directiva en Pedagogía</u>	
1.- Noción de la no-directividad	65
2.- La orientación no-directiva en Pedagogía	70
3.- Antecedentes remotos en esta orientación	74
4.- Antecedentes inmediatos de Carl R. Rogers	83
5.- Experiencias coincidentes y homologables	95

SEGUNDA PARTE

ENSAYOS Y VERIFICACIONES SOBRE LA NO-DIRECTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA

Capítulo III: <u>Seguidores de la orientación no-directiva</u>	
1.- El movimiento rogeriano en Francia	105
2.- Experiencias en Bélgica y en Italia	110

3.- Balbuceos empíricos españoles	114
4.- Experiencias propias	120
Capítulo IV: <u>La no-directividad en vías de re-</u> <u>consideración</u>	
1.- Ferry, Lobrot y Oury	139
2.- Experiencias de B. Shiel y de V. Faw	152
3.- Reconsideraciones del propio Rogers	158

TERCERA PARTE

ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE C.R. ROGERS

Capítulo V: <u>Consideración ontológica sobre el</u> <u>hecho educativo</u>	
1.- Concepto de la educación según Rogers	164
2.- Concepción rogeriana del hombre	175
3.- Particular concepción del mundo y de la vida se- gún Rogers	184
Capítulo VI: <u>Consistencia estructural de la ac-</u> <u>ción educativa</u>	
1.- Infraestructura de las instituciones educativas	193
2.- Factores personales que concurren en la educa- ción	196
3.- Elementos organizativos de los establecimientos docentes	207

Capítulo VII: Funcionalidad existencial de la educación

1.- Desarrollo de la personalidad	215
2.- La enseñanza centrada en el alumno y el aprendizaje auténtico	228
3.- Dinámica del comportamiento individual y social ..	248
4.- Orientación y autororientación personal	262
5.- Evaluación y autoevaluación educativa	270
6.- La creatividad y el funcionamiento optimal de cada persona	279

CUARTA PARTE

EL OCASO DE LAS TEORIAS PERMISIVAS

Capítulo VIII: Fronteras pedagógicas de Carl R. Rogers

1.- Defectos más palpables de la actitud rogeriana ...	291
2.- Limitaciones que el propio Rogers señala a sus teorías	295
3.- Imposibilidad práctica de la Pedagogía no-directiva	299

Capítulo IX y último: Hacia una Pedagogía de la corresponsabilidad

1.- Actualización de los conceptos de autoridad y libertad y sus sinónimos o análogos	302
2.- Ambito común o lugar de encuentro entre autoridad y libertad	310
3.- Superación del conflicto entre pedagogías autoritarias y permisivas	316
CONCLUSIONES	327
BIBLIOGRAFIA	340

I N T R O D U C C I O N

Carl R. Rogers es un psicoterapeuta americano - que ha conseguido fama universal y que sus teorías, aplicadas en principio al comportamiento humano y a la orientación personal, que eran la base de su especialidad profesional como psicólogo, se extiendan al campo mucho más amplio de la psico-sociología, de la pastoral religiosa, de la pedagogía, de la política y de todas las relaciones humanas en general. Podría decirse sin temor a incurrir en exageración que la técnica o actitud, calificada en sus comienzos por él mismo como no-directiva y después más propiamente como terapia centrada en el cliente, ha obtenido parecido éxito al logrado en su día por Freud con el psico-análisis, Moreno con el psicodrama o por Levin con la dinámica de grupos.

Además de que su obra ya es bastante amplia y se ha traducido a las lenguas de mayor difusión, se han publicado infinidad de artículos, libros, tesis e investigaciones sobre su pensamiento, desde América hasta el Japón pasando por toda Europa, de forma que para ningún estudiosos de las Ciencias del Hombre, el nombre de Rogers puede ser desconocido.

A su condición de psicoterapeuta en ejercicio -- hay que añadir la de profesor de tal materia en las Universidades más famosas de U.S.A. lo que explica la derivación de

su actitud hacia el campo de la Pedagogía y su interés por desarrollar una enseñanza centrada en el alumno.

Y, como es en este terreno donde estimamos que hace más falta una reflexión específicamente pedagógica de su doctrina, en contraste con los muchos y hondos estudios que se han hecho de su obra en general, o aplicados a la -- psicoterapia o psico-sociología en particular, no obstante los numerosos ensayos sobre la no-directividad en la enseñanza, hemos creído oportuno abordar el problema que supone un trabajo crítico sobre el pensamiento pedagógico de Carl R. Rogers, como quiere serlo éste, es decir, una investigación a fondo sobre la llamada Pedagogía no-directiva.

Mas, aquí surge la primera dificultad: ¿es que puede hablarse propiamente de una Pedagogía no-directiva?. Entendemos que sólo la bidesignación de orientación no-directiva puede ser admisible si se tiene en cuenta la diferencia existente entre los términos orientar y dirigir.

Orientar, del latín "oriens", hace referencia a determinar los puntos cardinales o señalar los confines del lugar a que queremos llegar. Así, pues, orientar en Pedagogía supondría algo semejante a indicar las metas o aspiraciones que se pretende que el educando alcance. Dirigir, en cambio, admite en la misma lengua el participio "di-rectus" que nos reafirma en su significado más universalmente admitido de llevar o encaminar rectamente una cosa o acción ha-

cia su fin u objetivo señalado. Entendida así la dirección postula previamente una orientación determinada, si bien ésta no exige ineludiblemente a aquélla. Es así como puede entenderse, y de hecho es lo que propugna la doctrina de Rogers, la existencia de una "orientación no-directiva".

Lo que parece un tanto dudoso es que pueda existir realmente una Pedagogía no-directiva. El vocablo pedagogía ya lleva en su raíz el verbo griego ἄγω que significa - ni más ni menos que conducir o dirigir, hasta el extremo de que definido etimológicamente es, como se sabe, "dirección o conducción del niño".

Ahora bien, para que un conjunto de ideas o -- principios, más o menos sistemáticamente organizados, adquieran la categoría de teoría o doctrina pedagógica completa, se precisa que comprendan cuando menos:

- A) Desde el punto de vista entitativo, la consideración esencial o causal de su objeto formal, que es la educación o, lo que es lo mismo, una concepción clara - del hecho educativo;
- B) En cuanto a su consistencia estructural, referencia a los elementos o factores materiales, personales y organizativos que hacen posible la educación, considerándola como acción o efecto de una intencionalidad institucional, ya que la educación informal o espontánea que se recibe en el seno de la familia o en

el no-sistema, constituido por entes socio-culturales que, sin tener una finalidad estrictamente educativa, en muchos casos la consiguen, no entra en el campo de la Pedagogía científica;

- C) Por lo que se refiere a su funcionalidad existencial, una teoría educativa tiene que cubrir o garantizar la consecución, al menos, de estos tres objetivos: a) de desarrollar aptitudes o potencialidades y proporcionar conocimientos o saberes, b) formar hábitos de convivencia y disciplina o fijar actitudes para que el individuo cumpla con su condición de pertenencia a una comunidad, y c) orientar personal y vocacionalmente, no solamente para afrontar la vida con cierta confianza y éxito, sino también para que se realice la autofinalidad del ser íntimo que cada cual conlleva o, dicho con palabras del mismo Rogers, "el funcionamiento pleno y auténtico de la persona".

Que todo esto se encuentre explícito o implícito en la obra de Rogers, y, a la vez, sistemática o coherentemente estructurado es lo que fundamentalmente hemos tratado de investigar y exponer aquí.

Lo primero nos parece que sí, lo segundo cuesta más trabajo admitirlo, y ahí está nuestra principal labor: entresacar, seleccionar y organizar los datos suficientes para ese estudio crítico de que hablamos. Y ello de entre sus publicaciones más relacionadas con la educación, como -

son: Client-Centered Therapy, On Becoming a Person, Psychothérapie et Relations Humaines y Freedom to Learn.

En cuanto al tercer apartado hay que reflexionar sobre sus tres objetivos. Que entre el profesor y el alumno pueda llegarse a intercambiar los papeles de forma que el - primero sea un mero espectador del proceso de aprendizaje, - dispuesto tan sólo a actuar cuando el segundo se lo pida, - porque éste es a su juicio el verdadero pedagogo de sí mismo, es algo que no puede admitirse sin razonables objeciones, ya que supone un gran cambio de la función docente que amenaza con derrumbar muchos de los criterios considerados tradicionalmente como básicos.

Hasta qué punto se trata de una Pedagogía democrática para la convivencia y respeto mutuo, y no anárquica o negativa, también vamos a tratar de analizarlo, porque no ignoramos que la corriente que pudiéramos llamar "rogerismo" en el campo de la educación, sigue la línea, como veremos, - de Tolstoy, Ellen Key y más próximamente aún, la de los intentos tanto socio-políticos como pedagógicos de Freinet, Makarenko, Neill, Lobrot y otros libertadores de la infancia, ante una educación positiva que ellos califican de autoritaria porque se fundamenta en la dependencia más o menos racional del alumno respecto del maestro.

Tampoco se puede dudar que sean afines a Rogers corrientes pragmáticas y conductistas que han resultado de

gran aplicabilidad en el comportamiento del hombre.

Si, en definitiva, la no-directividad plantea el problema educativo en términos solubles o imposibles, es -- otra de las hipótesis de trabajo que nos han guiado y sobre la cual creemos haber llegado a conclusiones válidas dignas de ser expuestas, con el ánimo de despejar un horizonte tan cargado de dudas, incertidumbres o temores, no exento tampoco de ciertas esperanzas, porque lo mismo pueden calificarse las aportaciones de Rogers en unos casos de sugerentes y -- atrayentes como de utópicas e irrealizables en otros.

En tal sentido hemos investigado e inclusive ensayado, bien entendido que esto segundo lo hemos llevado a - cabo de una forma tan limitada como lo han permitido los inconvenientes lógicamente encontrados para este tipo de experiencias, que indudablemente requieren una organización escolar flexible y abierta, tanto a innovaciones conceptuales como metodológicas, sobre todo si se trata, como en el caso - que nos ocupa, de que de tales experimentaciones pueden resultar consecuencias irreversibles.

Digamos, por último, que lo que va a quedar expuesto aquí sería vano ofrecerlo como resultados definitivos, tratándose como se trata de una concepción que lleva en su - raíz la nota de investigación constante, de reorganización - experimental permanente, que ofrece un amplio campo para la discusión y a la dialéctica, sobre todo para quienes creemos

- 11 -

que el hecho educativo tendrá siempre riesgos y que, por lo tanto, la misión del educador consistirá en buscar indefinidamente los mejores canales para que la acción y efectos sobre el educando sean lo más eficaces posibles y los menos expuestos al fracaso o rechazo.

Si de alguna manera contribuimos a ello nos sentiremos satisfechos.

Ambrosio J. PULPILLO RUIZ

PRIMERA PARTE: HIPOTESIS O SUPUESTOS ROGERIANOS

CAPITULO I. EL HOMBRE Y SUS IDEAS

1.- Biografía de Carl R. Rogers.- Es bien sabido que para -
entender y comprender una obra es preciso conocer a su autor,
y cuanto más discutida sea ella, tanto más necesario es esto.
En el caso que nos ocupa, no sólo casi todos los que han es-
crito sobre el promotor de la no-directividad, sino hasta él
mismo, han empezado por exponer su vida y aconteceres. Rogers
lo justifica diciendo que escribir una su autobiografía es -
tanto como "poner en evidencia, directa o indirectamente, -
los factores y las fuerzas que contribuyen a la formación de
la personalidad y a su orientación hacia una profesión" (1).

En su libro de mayor densidad On Becoming a Per-
son, comienza la Parte I con la expresión "This is Me" (Este
soy yo), según dice, porque así se lo pidieron los estudian-
tes de las clases superiores de Brandeis y también en otra -
ocasión en la Universidad de Wisconsin (2). Nosotros vamos a
reincidir en ello aunque refiriéndonos casi exclusivamente a
a aquellos rasgos de su vida que más relación creemos que -

-
- (1) CARL R. ROGERS: Autobiographie. Edit. EPI, París, 1.971
(Traducción del original en inglés). Pág. 5. En lo suce-
sivo siempre que tengamos que referirnos a esta obra lo
haremos con las siglas A.B.
(2) CARL R. ROGERS.- On Becoming a Person. Edit. Constable -
and Company, London, 1.967. Pág. 3. Siempre que desde -
ahora en adelante citemos esta obra lo haremos con las -
siglas O.B.P. (Existe una traducción francesa de E.L. -

tienen con su pensamiento pedagógico.

Y, en esta línea, la primera nota que se nos ofrece es la de su autodidactismo temprano. Era el cuarto entre seis hermanos y cree que fueron éstos los que le enseñaron a leer, porque ya sabía hacerlo bien cuando fué por primera vez a la escuela a los siete años, por lo que sin pasar por el curso preparatorio lo insertaron en el elemental (3).

Sus padres tenían ambos estudios superiores, Ingeniero el uno y con dos cursos seguidos en la Universidad, la madre. No obstante, los dos eran más bien anti-intelectuales, amigos del trabajo productivo y de la vida en el campo. Rogers confiesa que era la suya "una familia muy unida en la que reinaba una atmósfera religioso-moral muy estricta e intransigente... sus padres controlaban por los medios más astutos su comportamiento... nada de bebidas alcohólicas, ni bailes, juegos o espectáculos, muy poca vida social y mucho trabajo. Pasábamos ratos agradables en familia, pero no estábamos siempre juntos, de forma que fuí un niño bastante solitario, que leía incesantemente y que al terminar los estudios primarios sólo había salido con chicas en dos ocasiones..." (4). Cuando tenía doce años los padres compraron una granja que se convir

Herbert de la Edit. Dunond (París) con el título de Le développement de la Personne, y otra española de L.R. Wainberg de la Edit. Paidós (Argentina), titulada El proceso de convertirse en persona.

(3) A.B. Pág. 9.

(4) Confr.: O.B.P., Págs. 5 a 8.

tió en el hogar, con el propósito principal de mantener a sus hijos alejados de las tentaciones de la vida de la urbe. ¿No estarán aquí las primeras causas, muy patentes en Rogers, para defender y divulgar una educación más liberal y flexible - que la que él recibió, y más rica en influencia y estímulos - sociales?...

Al contacto con la vida de la naturaleza surgieron en Rogers, muy observador y reflexivo, sus dos aficiones más tempranas: el estudio de la vida de los animales, lo mismo insectos que aves o mamíferos, y el conocimiento de las técnicas agrícolas. El padre compró muchos libros a los efectos de que su granja fuese explotada de modo científico.

"Las descripciones de todas las experiencias técnicas sobre la nutrición, la producción de leche y de huevos, la utilización de abonos, variedades de semillas, de terrenos, etc., me dieron una afición profunda por los elementos esenciales de la ciencia -dice Rogers- de tal manera, que llegué a ser muy pronto una especie de biólogo. Y lo más curioso del caso es que la construcción de un modelo experimental, el control de las variables, el análisis estadístico de los resultados y otros conceptos más, los aprendí leyendo sin darme apenas cuenta" (5).

(5) Confr.: A.B. Pág. 14.

Los cursos secundarios fueron para Rogers una verdadera integración entre estudio y trabajo, pues los deberes o tareas escolares tuvo que compartirlos con el cuidado, mañana y tarde, de las vacas y los cerdos que estaban bajo su responsabilidad, para lo cual se levantaba a las cinco de la mañana y se acostaba al atardecer ya cansado. Al Liceo o establecimiento de segundo grado, como estaba lejos de su granja, tenía que ir en coche, a caballo o en tren. Durante el verano cultivaba además un campo de maíz. No obstante sobresalía en sus estudios, sobre todo en Lengua y en Ciencias, - donde obtenía siempre las mejores notas.

A los diecisiete años inició los estudios de Agronomía en la Universidad de Wisconsin, por donde sus padres y hermanos mayores también habían pasado. Allí formó parte de un grupo de jóvenes cristianos que dirigía el Profesor G. - Humphrey, bien intencionado aunque débil y que les permitía una especie de liderazgo no-directivo. Dejaba a las decisiones de los alumnos escoger el programa y organización de toda clase de actividades sociales y culturales, dentro de un modelo democrático. La amistad y camaradería, que reinaba en el grupo de unos veinticinco jóvenes, constituyeron para Rogers una vivencia extremadamente importante. También nos cita a otro profesor que, enemigo del enciclopedismo y para encarecer el valor de lo útil, decía a sus alumnos: "Mejor que ser un vagón de municiones es ser un rifle".

A los dos años de estar estudiando en Wisconsin -

se produjo un gran cambio en la orientación de su vida: su interés por la Agricultura dejó paso al no menos familiar objetivo de la evangelización y empezó los estudios de la carrera sacerdotal. La Historia, importante para la formación de base que ahora debería adquirir, vino a ocupar el lugar preferente en sus estudios. Cuando estaba a mitad del tercer curso fué designado con otros nueve estudiantes americanos para ir a China y asistir en Pekin a una Conferencia Mundial de la Federación de Estudiantes Cristianos y ello constituyó su más importante experiencia, pues allí se convenció, dice, de que existen personas buenas y honestas aunque tengan criterios religiosos muy opuestos. La oposición a las creencias de sus padres no tardó en consumarse y entonces, al romper con su pasado, alcanzó la verdadera independencia. Se casó con una chica, que conocía desde hacía años, en cuanto terminó los estudios medios para realizar juntos los superiores. ¡Menos mal que ambos fueron perseverantes y encontró en su compañera el "más importante y enriquecedor factor de su vida"! Antes había aprendido por sí solo dos cosas: en último término lo único en que el hombre puede estar seguro es en su propia experiencia, y también que uno por su cuenta puede llegar a estar bien informado sobre cualquier cosa que desconozca. ¿Mas, por ello sobre la enseñanza?... Creemos que no.

Ingresa luego en el Seminario de la Unión Teológica, el más liberal del país, donde estaba permitido a los seminaristas que ellos mismos compusieran el programa de estu-

dios a base de sus propias dudas -otro inicio de la no-direc-
tividad-, se habituó a pensar libremente y ello le llevó a -
cambiar nuevamente de vocación, dejó los estudios teológicos
para escoger el camino de la psicología. "Empecé siguiendo -
unos cursos en el Teachers' Colleg de la Universidad de Co--
lumbia, frente por frente del Seminario de la Unión..." Me -
sentí atraído por el trabajo de orientador escolar (nacimien-
to de su vocación pedagógica) y así, gradualmente, con esca-
so esfuerzo de adaptación, pasé a ser un psicólogo clínico"
(6). Esta era la actividad que más le interesaba. Después -
fue becario-interno del Instituto de Orientación Infantil, y
subraya que debe mucho al hecho de que la organización y vi-
da del mismo atravesase entonces por una situación caótica,
lo que permitía que cada cual hiciese lo que más le gustase:
otra vía de cristalización de su concepción pedagógica.

Después vinieron los años de servicios psicológi-
cos prácticos de Rochester, bastantes por cierto para que Ro-
gers sólo dedujera de ellos tres motivos de desilusiones: -
que puede haber errores en las enseñanzas que nos suministran
aún los profesores de mayor autoridad en ellas; que lo mismo
puede suceder respecto a los materiales, instrumentos de --
aprendizaje o información, (se refiere a la técnica de "en--
trevista" que por demasiado formalista aleja a veces de la -

(6) O.B.P. Pág. 9.

eficacia); y, en tercer lugar, que en el proceso terapéutico o de orientación, lo mejor es confiar en la dirección que el propio cliente le imprime, ya que él es quien sabe bien lo que le afecta, hacia donde quiere ir y cuáles son sus verdaderos problemas y experiencias (7). De aquí quizás provengan tres notas inconfundibles también de su doctrina pedagógica: desconfianza en la enseñanza, idem en los medios de información impuestos y la ineficacia de la actuación directiva. Mas, suceda que si todo ello es en cierto modo admisible en la acción psicoterapéutica no lo es en la acción educativa por -- las razones que más adelante analizaremos.

Los experimentos de laboratorios sobre el aprendizaje de las rates que entonces estaba de moda, tampoco le -- convencían. La educación de sus dos hijos, --niño y niña--, que a la sazón estaban en la primera infancia, le condujeron a -- un conocimiento mejor del desarrollo infantil y de las crisis de la adolescencia después, e incluso de las relaciones humanas cuando ya ambos llegaron al matrimonio.

Pero ocurre que, cuando publica su libro The Clinical Treatment of the Problem Child en 1.940, la Universidad de Ohio le ofrece un puesto de profesor titular y desde entonces hasta 1.962 practicará la enseñanza, cinco años en Columbia, doce en Chicago y cuatro en Wisconsin.

(7) Confr.: A.B. Págs. 41-44.

Su vocación pedagógica se ha hecho realidad y Rogers se congratula de no haber tenido que sufrir el proceso gradual competitivo de la promoción escalonada, de la que no se saca otra cosa que el afán de no quedarse atrás. Entonces, al transmitir a los estudiantes lo que él había aprendido en su práctica de psicólogo, se da cuenta de que su punto de vista era muy particular. Despierta recelos entre sus compañeros de profesorado y advierte también que lo que a uno puede parecerle bueno es recusado por otros. Lucha entre el ser demasiado idealista y el procurar aparecer más realista.

Poco más se puede decir de su actividad docente si no que en Rogers es imposible separar al profesor del psicoterapeuta, al hombre teórico del hombre de acción, a la práctica de la actividad investigadora, porque para él ciencia y experimentación son lo mismo. Y en toda su obra una cosa sólo sobresale de las demás: su afán incontenible de ayudar a otros aunque desde un ángulo bastante original, el de la no-estructuración, la no-dirección, la no-posesión, la no-captación, la no-manipulación. Mas he aquí la gran paradoja rogeriana: que aunque todos esos intentos vayan precedidos de la partícula negativa, quieren dar como fruto la acción más absolutamente positiva, la formación de la personalidad libre y creadora. Y para ello Rogers como sus seguidores se esforzarán en que tanto la teoría como la práctica no se conciben de otro modo que como una serie de relaciones interpersonales, a dos (maestro-alumno) o entre varios (alumnos todos) incluido el profesor,

que también es alumno cuando pretende enseñar: Discat a puer-
ro magister, es el lema del Instituto J.J. Rousseau de Gine--
bra.

Puede añadirse, además, que los años de docencia -
le sirvieron para clarificar y cristalizar sus reflexiones y
pensamientos pedagógicos hasta el punto que a sus sesenta y -
ocho años, nos pueda ofrecer frutos tan maduros como el hasta
ahora su último libro (8), en cuyo prólogo lo dice claramente:
"Durante más de treinta y cinco años he estado experimentando
y ensayando un nuevo acercamiento de los estudiantes en mis -
clases. Mucho tiempo también he estado escribiendo para edu-
cadores, tratando de trasladar a las clases experimentales mis
investigaciones en psicoterapia".

Posteriormente hace viajes a Europa, principalmen-
te a Francia, donde como profesor expone sus doctrinas y pre-
ocupaciones pedagógicas (9).

Digamos que la esencial faceta del autor de la no-
directividad, es la que sigue realizando en el Western Beha-
vioral Science Institute de la Jolla (California), y aunque -
ya hemos repetido que la investigación ha constituido para Ro-
gers una preocupación desde su propia infancia, ahora ya li-

(8) CARL R. ROGERS.- Freedom to Learn. Edit. Charles E. MERRILL,
Columbus (Ohio), 1.969, pág. V. En lo sucesivo este libro
será citado con las siglas F.T.L. (Hay traducción españo-
la de S. Vetrano de Edit. Paidós (Argentina), bajo el tí-
tulo de Libertad y creatividad en la Educación).

(9) Cfr.: Números 7 y 8 de febrero y marzo de 1.968 de los -
Cuadernos Préparons l'avenir. París.

bre de toda traba profesional puede darle toda la importancia que siempre ha tenido para él. "La terapia es la experiencia que me permitía dejarme llevar a veces por la subjetividad", mas, mediante la investigación puedo alejarme de ella y tratar de ver esa rica experiencia con objetividad, empleando modernos métodos científicos para asegurarme que no me engaño a mí mismo" (10).

Hagamos mención, para finalizar este punto, a dos rasgos también muy destacables de la fuerte personalidad de Rogers y que igualmente los ha arrastrado consigo desde la infancia hasta la vejez. Uno de ellos es el espíritu de independencia que a veces define su carácter de "solitario". Jamás le han afectado, aunque sí sorprendido, las reacciones suscitadas en torno a sus ideas. "Soy consciente -dice- de que siempre he expuesto mis pensamientos desde un punto de vista discutible". Por ello lo que más le molesta no son las críticas y las actitudes opuestas, sino, muy al contrario, los perjuicios que le hacen quienes aceptan sus opiniones -- sin discutirlos ni hacerse problema de ellas. "Me pregunto a veces si me hacen más daño los que se dicen mis seguidores o mis enemigos... Me parece que mis más fructíferos periodos de trabajo son aquellos en los que he conseguido olvidarme por completo de lo que piensan los demás... Mi esposa y yo hemos encontrado un rincón aislado en el Caribe, donde nadie

(10) O.B.P. Pág. 14.

sabe que soy un psicólogo; donde pintar, nadar, bucear y encontrar paisajes naturales para fotografiarlos en color son mis principales actividades... Amo el privilegio de estar solo" (11).

El otro rasgo es el del optimismo científico no desprovisto de idealismo humanista, de donde arranca su afán por proseguir investigando al mismo tiempo que trata de elaborar reflexiones sobre la comprensión y las relaciones humanas. "Estoy cada vez más convencido de que llegaremos a descubrir las leyes de la personalidad y de la conducta, que son tan importantes para el progreso y la comprensión humana como el principio de la gravedad o las leyes de la Termodinámica" (12).

2.- Experiencias significativas.- A lo largo de su vida Rogers cree que ha obtenido, del trato íntimo con individuos de la más diversa edad, estado y condición, una serie de aprendizajes o conclusiones muy importantes para él y que pueden también ser bastante significativas para los que traten de entenderle o comprender sus teorías.

La primera que cita se refiere a la autenticidad o identidad entre el ser y el parecer, entre la manera de sentir y el manifestarse, como se es realmente y como uno se

(11) Ibidem. Pág. 15.

(12) Ibidem. Pág. 14.

proyecta. Expresa esta experiencia así: "En mis relaciones con otros he aprendido que en definitiva no me ayuda el obrar como si no fuera el que soy". No ayuda nada manifestarse sereno cuando se es impaciente, satisfecho si se está descontento, sabio si se es ignorante, aparentar salud si se es en debilidad o enfermizo... En definitiva, que es inútil e ineficaz, sobre todo si queremos entablar relaciones constructivas de carácter personal o social, el manifestar exteriormente unas apariencias que en el fondo no pasan de eso, de ser meras apariencias. Rogers, con toda sinceridad, cree que la mayor parte de sus fracasos en las relaciones interpersonales se debían a haberse comportado superficialmente o de forma distinta a lo que le imponían sus verdaderos sentimientos. Nadie, desde luego, defiende la hipocresía en el trato humano, ahora bien, también es verdad que el hombre cultivado, educado, se diferencia del primitivo en que, cuando es preciso, sabe reprimir su emotividad, se manifiesta amable aunque le cueste violencia, en una palabra, la razón reprime los impulsos, ya que nadie quiere ser tratado de forma descortés o violentamente rechazado.

Un segundo aprendizaje, ahora formulado positivamente, viene a reforzar, según Rogers, el valor de la autenticidad: Mi intervención es más eficaz cuando llego a comprenderme y ser yo mismo. La capacidad de auto-observación se adquiere con el transcurso de los años y aún así no resulta nada fácil identificarnos con nuestros propios errores y

defectos. Pero, Rogers dice que únicamente así puede uno modificarse: no podemos dejar de ser lo que somos en tanto no nos aceptamos tal y como somos. Es el "Nosce te ipsum", aunque de forma más restrictiva que lo concibiera por primera vez Sócrates, puesto que Rogers lo aplica al campo conductual, mientras que el filósofo griego lo llevó hasta la universalidad del conocimiento.

Y así llega Rogers a lo que él llama enseñanza capital: "Atribuye un valor enorme al hecho de permitirme comprender a otra persona". Dice "permitirse" porque la primera reacción al enfrentarnos con otro es la de emitir un juicio valorativo, pensar inmediatamente en que es simpático o estúpido, justo o irrazonable, generoso o ambicioso, en lugar de esforzarnos por comprenderle bien. Y es que esto segundo no es nada fácil: penetrar empáticamente en el fondo personal de otro es cosa bastante rara. Por otra parte, ello es doblemente valioso tanto para el que comprende como para el que es comprendido, porque entonces es cuando la verdadera relación de ayuda puede intentarse y aceptarse. Comprender al alumno, sobre todo cuando éste tiene problemas, transferidos por sus padres o bien motivados por complejos o conflictos de la más diversa índole, es igualmente importante en la relación pedagógica.

La comprensión mutua es doblemente enriquecedora y permite, igualmente a los dos individuos en relación, el -

cambio de actitud y de conducta, por lo que otra de las conclusiones a que ha llegado es que "El abrir canales de comunicación por donde los demás puedan hacernos partícipes de sus sentimientos y de sus opiniones, ofrece un enriquecimiento singular para la personalidad". Comprender es en cierto modo un merecimiento que se deriva de la debilitación de las barreras que defienden todo género de reservas. La falta de confianza, el mantenerse a distancia no es propiamente un medio para ayudar a los demás a resolver sus problemas. Como psicólogo y como profesor, Rogers exalta la apertura, la creación de un clima donde cada cual pueda expresar con toda sinceridad sus ideas y sentimientos. A este respecto nos recuerda una anécdota: entre sus alumnos tenía la costumbre de pedir por escrito sus opiniones particulares con relación al interés o desinterés que prestaban a sus clases, el juicio que les merecía como profesor, etc., y le llenó de asombro el hecho de que dos estudiantes del mismo curso y en la misma semana se manifestaran de forma totalmente distinta. Para uno aquellas clases eran repugnantes y para el otro resultaban magníficas. La auto-aceptación de esta disparidad de criterios respecto de uno mismo es otra de sus experiencias más significativas y ello abre el camino para la aceptación de los demás.

En cuanto al autoritarismo a continuación Rogers nos expone otros dos descubrimientos más, igualmente seleccionados desde el punto de vista psicológico y pedagógico. -

Primeramente dice: "Es altamente valioso para mí el poder aceptar a otra persona". La experiencia le ha demostrado que no es más fácil aceptar a otro que comprenderlo realmente, y para ilustrar esta dificultad emplea los siguientes interrogantes: ¿Puede permitir a otra persona que se muestre hacia mí con hostilidad?... ¿Puedo aceptarle cuando tiene de la vida y de sus problemas una concepción opuesta a la mía?... Máxime cuando la mayoría deseamos que todos piensen, sientan y crean igual que nosotros... No podemos soportar que nuestros hijos o nuestros discípulos se opongan a nuestros puntos de vista o que posean ideas originales y propias, de ahí el llamado conflicto generacional.

Todo ello forma parte de la aceptación porque -- esas diferencias de pareceres, el atribuirle a los hechos -- distintos significados, y el derecho de que cada cual interprete la experiencia a su gusto, es lo que realmente da a la vida mayor número de posibilidades. Cada individuo es una -- "isla" --dice Rogers" y el poder tender "puentes" entre nosotros se facilita con la aceptación de los demás. Por ello recalca: "Cuanto más me abro hacia mis realidades y a las de otras personas, menos deseo arreglar las cosas". Es que así -- es como demostramos mayor respeto hacia los demás, cuando -- nos sentimos menos inclinados a entrometernos en sus problemas, a imponer nuestras opiniones, a moldear su conducta, a manipularlos y conducirlos por el camino que nos gustaría -- que siguiesen. Ahora bien, esto parece extraño, por lo que --

el mismo autor de la no-directividad se pregunta: ¿Para qué la educación entonces, si no es para ayudar a otros a perfeccionarse, para enseñar las cosas que deben aprenderse?...¿Cómo puede mantenerse tan inactivo punto de vista, que equivale al *laisser-faire*?... Aquí está lo más paradójico del sistema y lo que ha levantado más fuertes reacciones contra Rogers.

Pero, sigamos adelante. "La experiencia es madre de la ciencia" reza un antiguo proverbio, y ello es poco más o menos lo que Rogers intenta demostrarnos con los aprendizajes siguientes, aunque él lo entiende de un modo más original y personal. Por ello empieza afirmando con la rotundidad tan peculiar en él: "!Yo puedo confiar en mi experiencia!". Y, aunque él no lo haga, se ve claramente que subraya el "mi" para dar a entender que se trata de una experiencia guiada por "su" organismo tanto o más que por su intelecto. Son una especie de "corazonadas" que nos llevan a comprender las cosas mejor que si sólo nos guiamos por la lógica de la mente; "las razones que la razón desconoce".

Dice más todavía: "La evaluación de los demás no me puede servir de guía a mí". Lo costó mucho tiempo el aprender que los juicios de los demás, aunque deban escucharse y tenerse en cuenta por lo que valen, no le servían en su proceso de desarrollo, ante al contrario en más de una ocasión le perturbaban, como en el caso que describe de aquel psicó-

logo que le auguró que jamás adelantaría nada ni en psicología ni en psicoterapia. La experiencia vino a demostrarle que si hay una persona que puede enjuiciar bien si lo que hacemos o intentamos es bueno y provechoso, esa persona es uno mismo. En ello no cabe delegación. Aquí también Rogers peca de super-estimación propia o envenecimiento que es el vicio de toda persona que se cree superior a sí misma.

Y, como hasta a él le parece un tanto sorprendente tal afirmación, dice a continuación: En vista de lo que acabo de afirmar la siguiente conclusión extrañarás ya menos: "Mi propia experiencia tiene para mí la máxima validez". Ninguna de las ideas de otros, ni siquiera las más propias -Rogers - sigue diferenciando entre hecho e idea-, pueden tener tanta autoridad como mi personal experiencia. En este extremo llega a tanta soberbia que parece increíble que un hombre con los principios teológicos que él tuvo, profiriera en tono casi blasfemo lo siguiente: "Ni la Biblia, ni los profetas, ni Freud, ni los psicoanalistas, ni las revelaciones de Dios o de los hombres pueden anteponerse a mi propia y directa experiencia". Aunque pretenda fundamentarse en el carácter originario o primario de "su" experiencia, esto nos parece una exageración más, que indudablemente es de clara filiación kantiana, aunque Carl Rogers crea que se trata de un importante descubrimiento. Ahora bien, toda experiencia tiene que ser significativa, y para ello está la investigación, sin la cual no puede haber ordenación interior. A Rogers le satisface "dis-

cernir el orden en la experiencia". La investigación es para él el esfuerzo disciplinado y persistente para dar sentido y orden a los fenómenos de la experiencia subjetiva. Así es como nacen las teorías y cómo los datos de la Naturaleza se nos ofrecen dentro de una relación de causa-efecto. Por otra parte los hechos son nuestros mejores amigos, y no se explica como haya psicoterapeutas o psicoanalistas que rehúsen a someter sus teorías a cualquier investigación científica. El mismo, en cierto tiempo participó de tal recelo -- porque ¿cómo reaccionar si lo que sustentamos no puede ser probado?... ¡Supongamos que estamos equivocados en nuestros puntos de vista!... ¡Y si nuestras opiniones no están justificadas!... He tardado mucho tiempo --dice Rogers-- en darme cuenta de que la realidad empírica, los hechos, son siempre nuestros mejores amigos, y cada cantidad de experiencia en cualquier área, por mínima que sea, nos acerca un poco a la verdad. Aunque ello nos fuerce a revisar nuestras opiniones, a abandonar queridas y arraigadas concepciones, porque este penoso reconocimiento es lo que constituye el verdadero -- aprendizaje y saber. Y nuestras más tentadoras especulaciones deben dirigirse hacia aquellas ideas y pensamientos que todavía no tenemos la convicción de que hayan sido suficientemente demostrados por los hechos.

Anticipamos que Rogers es un gran partidario del personalismo, por ello asegura que uno de los aprendizajes que más le han recompensado de sus esfuerzos es el haber -

llegado a la conclusión de que "Lo que es más personal es - lo más fácilmente generalizable". De ello se convencía cuando, a veces, hablando con compañeros, con estudiantes o en sus escritos, y expresándose de forma personal, creía que - al describir sus actitudes probablemente nadie le comprendería, ya que eran únicamente suyas, y, sin embargo, resultaba lo contrario. Ocurre casi invariablemente que el sentimiento que a uno le parece más íntimo, más personal y, por tanto más intransferible, es el que alcanza más resonancia en los demás. Dan innumerables muestras de ello los artistas y los poetas que son las personas que más se afanan por expresar lo que llevan dentro, lo que es más exclusivamente propio de ellos mismos.

Por otra parte, los intentos llevados a cabo durante más de veinticinco años con el fin de ayudar a sus -- clientes con conflictos personales, han servido a Rogers para ponerle de manifiesto algo que es básico para el conjunto de sus teorías: Fundamentalmente todas las personas si-- quen en su conducta una orientación positiva. Y ello ocurre aún en los individuos que parecen más anormales o antisociales. Si se les sabe comprender y aceptar su individualismo, sus manifestaciones o tendencias pueden calificarse como positivas, constructivas, actualizantes y dirigidas hacia su madurez y desarrollo social. Rogers está convencido de que los individuos para defenderse de sus males internos pueden llegar a comportarse cruelmente, destructivamente, de forma

antisocial y con maldad. Sin embargo en una relación de verdadera comprensión y aceptación se llega a descubrir en ellos, como en las personas más normales, esas positivas tendencias orientadoras. En este aspecto confiesa que no quisiera estar equivocado ni poseer una visión demasiado optimista de la naturaleza humana.

Con relación al cambio, finalmente, en la larga -- lista de sus aprendizajes significativos, Rogers quiere que se le permita resumir toda su experiencia en una conclusión definitiva: "La vida, en lo que tiene de mejor, es un fuerte y continuo proceso de cambio".

En ella nada hay fijo. Sin darse cuenta aboca así en el famoso Panta rei de Heráclito. En el trato con sus -- clientes y en él mismo, ha descubierto que una vida es tanto más rica y productiva cuanto más fluido es en ella ese proceso de cambio constante. Se siente mejor cuando más se deja llevar como flotando en aguas de los hechos y de las experiencias hacia aquello que está fuera de todo sistema. Esto es una nota también común en todos los partidarios del existencialismo, para quienes no puede haber ningún conjunto de creencias o de principios que se mantengan siempre inalterables. Por ello está claro que Rogers no admite el que ninguna persona desee intentar transvasar a otro una forma de conducta, una manera de pensar, unas creencias o determinados -- principios, ni siquiera que se mantenga en ellos. Sólo se debe

procurar que cada cual sea libre en el desarrollo de su propia libertad interior y así puede interpretar significativamente su experiencia personal.

Si existe alguna verdad -dice Rogers-, este proceso individual y libre de investigarla es el único camino para alcanzarla. ¡Aquí está, no cabe duda, la idea fundamental que luego servirá a Rogers para apoyar en ella toda la teoría de la no-directividad en psicoterapia, en sociología y en pedagogía! (13).

3.- Sus convicciones fundamentales.-- Rogers, con una óptica intelectual profunda, penetra en el sentido que tienen - para él sus experiencias vividas y, basado en ellas, llega a poseer unas convicciones que no abandonará nunca ni en -- sus prácticas terapéuticas ni en sus teorías sobre el desarrollo de la personalidad. No contienen mucho de nuevo con relación a lo ya expuesto como experiencias significativas, sin embargo, vienen a reforzar o a facilitar una mejor comprensión de su obra. Por esto se preocupa de exponerlas nuevamente (14).

(13) O.B.P., Págs. 15-27.

(14) CARL R. ROGERS y G. MARIAN KINGET. Psychothérapie et - Relations Humaines.-- Public. U. de Louvain, Edit. Bea-
trice Nauwelaerts de Paris, 3ª edic., 1.966, Págs. 160
-164, Vol. I. (En lo sucesivo esta obra será citada -
con las siglas P.R.H.) Hay traducción española de la -
Edit. Alfaguara, Barcelona, 1.967.

Una de las más profundas y con las cuales inicia la serie de siete, se refiere a la razón de ser de la investigación científica y la explicación teórica. Según su criterio el fin principal de la investigación es la organización coherente de experiencias personales significativas. - No se trata, pues, de una actividad especial cualquiera o - de un procedimiento para adquirir prestigio, sino del esfuerzo constante y disciplinado para descubrir el orden inherente a la experiencia vivida. "Este esfuerzo se justifica -copiamos literalmente- por la satisfacción personal que resulta de la comprensión ordenada de los fenómenos que nos rodean, y por los efectos que dimanen igualmente al explicarnos las leyes que los rigen". Es más, cuando un nuevo sector de experiencia se suma así a nuestras concepciones anteriores, amplía considerablemente el horizonte de nuestras investigaciones y de nuestras ideas y conseguimos nuevos progresos al tratar de averiguar la naturaleza o esencia de ese orden y de sus efectos. Por ello, cada vez que el buen investigador pretende verificar una hipótesis o conjetura, se pregunta si ha escogido una vía eficaz o si se deja engañar por un intenso deseo de comprender los hechos que se ofrecen a nuestra observación.

En segundo lugar, resulta que desde el punto de vista de la comprensión científica, sea cualquiera su origen o nivel de complejidad, lo importante es la profundidad de la observación y el carácter disciplinado y creador de -

la reflexión, no el uso de instrumentos y de laboratorios. "Quiero subrayar esta convicción a modo de protesta contra la opinión tan extendida entre los psicólogos americanos, - según la cual la ciencia comienza en el laboratorio y con - la máquina de calcular" (15).

Más adelante, y estrechamente relacionada con la - convicción anterior, expone Rogers otra sobre la existencia de unas etapas o estadios en el desarrollo de la Ciencia, - que vienen a constituir como una especie de historia natu-- ral o evolutiva de la misma. A él le parece, y ello es indy dable, que cada rama del saber humano ha seguido un proceso de desarrollo en el que pueden distinguirse cierto número - de estadios. Los primeros u originarios obedecieron a obsej vaciones o hipótesis rudimentarias, visiones defectuosas y criterios imperfectos. Pues bien, pese a los errores inhe-- rentes a ellos, no le duele calificar tales esfuerzos como trabajos científicos lo mismo que a los avances posteriores que han tenido por origen hipótesis más refinadas o crite-- rios más rigurosos, porque lo que importa, con relación al progreso de una ciencia, no es el grado de perfeccionamien-- to de los instrumentos empleados, sino la orientación segui da para ello. Únicamente si ésta se dirige hacia el estable cimiento de principios más exactos, de hipótesis más especí ficas, de enunciados mejor fundados y de definiciones tanto

(15) Ibidem. Pág. 162.

más válidas, es cuando podemos lograr un saber científico, - real y vigoroso. Por el contrario, si la investigación no - tiene más sentido que la precisión de unos datos, su diferen- ciación y validez crecientes, sólo se trata de una pseudo- - ciencia estéril, por exactos que sean los métodos que se pon- gan en juego.

De la existencia de estos estadios y consideracio- nes, Rogers deduce también que es absurdo comparar, por ejem- plo, la Psicología, que aún está en su etapa inicial, con la Física que ha llegado a un estadio de desarrollo más avanza- do. Para llegar a conclusiones válidas sería preciso compa- - rar el estado actual de la psicoterapia con una etapa ante- - rior más primitiva de la Física, verbi gratia, con la época del descubrimiento del radium por los esposos Curie. Hoy ya esta ciencia ha alcanzado un estadio mucho más desarrollado "¡Esperemos que la Psicología -dice Rogers- arribe también a él!".

Otra convicción fundamental se refiere directamen- te al teoricismo petrificado. A tal respecto hace una afirma- ción valiente: "Toda teoría contiene, desde el propio momen- to en que nace y como tal es definida, una cantidad descono- cida de errores y de afirmaciones discutibles" (16). A no -- ser que nos contentemos con la verdad como cosa acabada, de-

(16) Ibidem. Págs. 164-165.

bemos considerar que toda teoría, aún la más fuertemente establecida, está llamada a ser modificada por el impulso de nuevos descubrimientos ya que solamente teniendo consciencia de que todo saber es provisional es como puede adoptarse una actitud realmente científica. Por ello apena a Rogers la existencia de ciertos espíritus estrechos que se abrazan a una teoría y la defienden como si se tratara de la Verdad -- (con mayúscula) o de un dogma. En ellos no puede anidar el pensamiento creador. Por ejemplo el detalle de que el propio Freud, autor de teorías altamente especulativas, no haya cesado nunca de revisar sus concepciones y redefinir sus principios, lo que testimonia que dicho psicólogo concede mayor importancia a los datos suministrados por la observación constante que a las deducciones que pueden obtenerse a partir de los hechos. Desgraciadamente así resulta que aquellos de sus discípulos que no han alcanzado la madurez suficiente, reemplazan el pensamiento especulativo por toda una serie de dogmatismos inútiles. Toda teoría está expuesta al peligro de la petrificación, por lo que es preciso que los arquitectos de las mismas tomen las consiguientes precauciones para que sus edificios o estructuras no se transformen en monolitos prehistóricos.

Una sexta convicción rogeriana es que la verdad es una, si bien nuestro conocimiento de esa unidad no será jamás completo. Hasta el punto de que, si se lograra elaborar una teoría completa y correcta sobre cualquier dominio, se -

podía admitir hasta el infinito y suministrar la explicación aún de los dominios más alejados de su origen. Está convencido con Tennyson de que "la plena comprensión de una simple planta revela la naturaleza del hombre y de Dios" (17). Ahora bien esa comprensión tiene que ser sin el menor error, -- pues, en la medida en que éste se dé y crezca, aumenta la -- falsedad de una teoría, y esto vale para cualquier campo o -- dominio del saber.

La última convicción a que se refiere Rogers es -- tan importante que conviene tenerla en cuenta al evaluar todas sus teorías. Y es que tiene una fe inquebrantable en la primacía del orden subjetivo. "El hombre vive en un mundo -- esencialmente subjetivo y personal. Sus actividades, aun las más objetivas - sus esfuerzos científicos, cuantitativos, matemáticos, etc.,- representan la expresión de fines subjetivos y de selecciones subjetivas. Por el camino de la percepción subjetiva ha llegado, sin embargo, al convencimiento -- personal de que el proceder por la vía de las definiciones - operativas, por métodos experimentales y verificaciones matemáticas es el único medio de asegurarse de la verdad y de -- evitar el error. Pero, esto es porque en el presente la estructura del conocimiento científico no se le ofrece de otra manera; quizá andando el tiempo se llegue a la conclusión de que estos procedimientos son igualmente falibles y erróneos.

En resumen, añade, que cuando se da cuenta de la

(17) Ibidem. Pág. 165.

posibilidad de la existencia de una verdad, objetiva, al mismo tiempo piensa que no podrá conocerla jamás plenamente. De lo que se deduce que lo que consideramos como conocimiento científico no existe y sólo se dan en cada uno de nosotros unas percepciones individuales representantes de esa especie de conocimiento.

En otro trabajo suyo, titulado Personas o Ciencia, incluido en O.B.P., llega a la conclusión de que "no solo el origen, desarrollo y conclusión de la ciencia reside en la experiencia subjetiva de las personas, sino que esta última determina también la utilización de los hallazgos científicos" (18).

Aquí se puede objetar que la estricta subjetividad "se connota al aprehender otro ser y en tanto que es --aprehensiva de ese otro" (19) que es el objeto. Si la subjetividad es propia del sujeto de conocimiento el objeto es propio de la esfera de la objetividad, aunque ésta deba entenderse como "imparcialidad en el ser, el modo adecuado --del ser del hombre" (20), con lo que nos situamos en el camino de la verdad objetiva o conocimiento científico. J. Pieper puntualiza aún más: "La mutua relación entre entendimiento y la realidad objetiva tiene tres nombres: vista de

(18) O.B.P. Pág. 221.

(19) A. MILLAN PUELLES. La estructura de la subjetividad. - Edic. Rialp. S.A., Madrid, 1.967, Pág. 183.

(20) J. PIEPER. El descubrimiento de la realidad. Edic. -- Rialp, S.A., Madrid, 1.974, Pág. 19.

de el entendimiento se llama "conocer", vista desde la cosa se llama conocimiento, vista desde ambos a la vez, se llama verdad" (21).

Pero, hay más, y es que mientras para Rogers la primacía está claramente en la subjetividad, lo que se comprende en razón a que la terapia parte siempre del diálogo íntimo e intersubjetivo con el cliente, técnica que él -- quiere trasladar a la enseñanza o aprendizaje, desde muy antiguo se viene considerando o reconociendo a la objetividad como dato primario entre los factores o potencias de la mente (22). Otra cosa bien distinta es que el conocimiento para tenerse como científico precise algo más que lo intuitivo y lo sensible. Se entiende que el conocimiento intuitivo es el puro contenido de la consciencia, el sensible sensorial el producto de nuestras percepciones exteriores, mientras que el científico se refiere a los elementos de ambos, que son comunicables mediante el lenguaje e intersubjetivamente controlables (23).

Sin embargo, de las convicciones anteriormente expuestas se deduce, como ha visto claramente M. de la Puente (24), que el conflicto interior de Rogers está precisa-

(21) Ibidem, Pág. 40.

(22) S. TOMAS DE AQUINO. Q.D. nº X. art. 2º.

(23) L. ROUGIER. Traité de la Connaissance. Gauthier-Villars. Edit. París, 1.955, pág. 183.

(24) M. DE LA PUENTE. Carl R. Rogers: de la Psychotérapie à l'enseignement. Edic. EPI. París, 1.970, págs. 50-52.

mente en la dicotomía subjetividad-objetividad, como dos mundos distintos que él se esfuerza por conciliar a lo largo de toda su vida como psico-terapeuta y en la divulgación de sus teorías. Y sin embargo, como ya se ha dicho, para él no hay una contradicción invencible entre los datos que nos suministra la experiencia personal y la comprobación objetiva de los mismos.

4.- Las ideas maestras de Carl R. Rogers. Tres ideas fundamentales dan sentido a toda la teoría y práctica de la no-directividad. La primera de ellas ya fue esbozada por Rogers en el libro publicado bajo el título de Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory (25). Allí queda enunciada así: "Formulo la hipótesis de que el individuo tiene una capacidad determinada para comprenderse y reorganizarse a sí mismo, en ciertos tipos de situaciones" (26). M. Pagés la ha traducido diciendo que, "tiene un poder suficiente para tratar de una manera constructiva todos los aspectos de su vida que pueden arribar al campo de su consciencia" (27). Y aquí nos encontra-

(25) En las citas a esta obra nos referiremos a la traducción española de Silvia Tubert de la Editorial Paidós de B. Aires, 3ª edic, de 1.972, bajo el título de Psicoterapia Centrada en el Cliente.

(26) Ibidem, Pág. 35. En lo sucesivo nos referiremos a esta obra con las siglas C.C.T.

(27) M. PAGES. La orientation non-directive en Psychothérapie et en psychologie-sociale. Edit. Dunod, París, - 1.965, Pág. 15. (Hay versión española de Edit. Paidós, B. Aires, 1.976 con el título de Psicoterapia Rogeriana y Psicología Social no directiva).

mos con el problema de transferir esa capacidad o poder del campo de la relación terapéutica al de la relación pedagógica, problema con el que tropezaremos en bastantes ocasiones.

G.M. Kinget afirma que esa es la idea maestra de Rogers, la entraña misma o corazón de su concepción terapéutica, y la traduce con mayor extensión aún: "El ser humano tiene la capacidad, latente si no manifiesta de comprenderse a sí mismo y de resolver sus problemas en orden a la satisfacción y eficacia necesaria, para un funcionamiento adecuado". Añade más, y traducimos literalmente porque lo estimamos indispensable: "Esta potencia y esta tendencia son inherentes a todo hombre a menos que esté afectado de lesiones o taras estructurales que le impidan dirigir sus asuntos en las condiciones ordinarias de la vida. Tal capacidad hay que concebirla pues, como formando parte de su equipamiento natural y no es el resultado de ninguna forma de educación o aprendizaje particular o especial. Por otra parte, la actualización eficaz de esa potencialidad no es automática. Requiere ciertas condiciones, un determinado clima interpersonal" (28).

Como claramente se advierte, la originalidad de Rogers no está en admitir esa potencia o capacidad, que pudiera entenderse como una aptitud más o menos general, sino en afirmar que su maduración o desarrollo (growth) no es, -

(28) P.R.H. Pág. 28.

precisamente producto de la educación, de la que se ha venido predicando que era la verdadera promotora o actualizadora de todas las potencialidades del individuo.

No parece necesaria la advertencia de que cuando Rogers habla de capacidad para comprender y resolver situaciones vitales, dicha potencia no supone una comprensión -- completa y perfecta desde un principio, sino más bien el paso sucesivo por diferentes grados de comprensión, suficientes para vencer en todo momento el proceso cada vez más completo de adaptación y de integración que la existencia humana va exigiendo. Y ello de una manera más activa y funcional que conceptual o formal.

Por otra parte, la solución de los problemas y la actuación adecuada en cada momento de su desarrollo y maduración también han de entenderse como resoluciones "ad hoc" --según expresión de Kinget-- que en su conjunto contribuyen a que el individuo se realice (29).

Al mismo tiempo y conjuntamente con dicha capacidad o potencialidad individual, existe igualmente lo que el propio Rogers llama tendencia actualizante del "organismo", dándole a este vocablo el doble significado fisio-psicológico que lleva consigo cuando se trata del ser humano. Así, -- pues, esta tendencia viene a convertirse en la más fundamen

(29) Ibidem. Pág. 30.

tal y necesaria ya que preside el ejercicio de todas nuestras funciones tanto biológicas como senso-perceptivas y experienciales, con miras al desarrollo constante de las facultades o potencialidades del individuo y a su enriquecimiento continuo, teniendo en cuenta las posibilidades o límites del medio en que se desenvuelve.

Pero, dejemos que sea el mismo Rogers quien nos lo explique: "Precisemos que la tendencia actualizante no aspira solamente a la satisfacción de las que Maslow denomina necesidades por deficiencia; es decir, el mantenimiento de condiciones elementales de subsistencia, tales como la respiración, la nutrición, etc... Preside igualmente aquellas otras actividades más complejas y evolucionadas como la diferenciación creciente de órganos y funciones; el encauzamiento del ser por vías de aprendizajes de orden intelectual, social, práctico; la ampliación de sus capacidades y de su eficacia por la invención de instrumentos y técnicas; la continuidad y el enriquecimiento del individuo por vía de su reproducción. La operación de la tendencia actualizante tiene por efecto dirigir el desenvolvimiento del "organismo en el sentido de autonomía y unidad, es decir, en oposición al de la heteronomía que resulta de someterse a las vicisitudes de la acción de fuerzas exteriores" (30).

(30) Ibidem. Pág. 172.

En esta última afirmación creemos que se encuentra el postulado primordial de la no-directividad, ya que - si el desarrollo del individuo se realiza de modo autónomo, la auto-instrucción y la autoeducación son los procedimientos que priman y privan en nuestro perfeccionamiento, y no la heteroeducación y la heteroinstrucción, como se ha venido creyendo tradicionalmente.

Un papel importantísimo juega el "yo" en la concepción rogeriana de la autoformación, pues se convierte en el agente especializado que tiene que operar en conjunción perfecta con la tendencia actualizante, ya que ésta es, -- precisamente, la que rige al organismo en su totalidad, y -- la estructura del "yo" se desenvuelve a medida que el organismo se va diferenciando. "Cuando hay acuerdo entre el yo y el organismo, es decir, entre la experiencia del "yo" y -- la experiencia del "organismo", la tendencia actualizante -- obra de manera relativamente unificada. Por el contrario, -- si hay conflicto entre los datos experienciales relativos -- al "yo" y los referentes al "organismo" la tendencia actualizante de éste puede oponerse a la tendencia actualizante del "yo" (31).

Por esta razón no se deben separar las nociones -- que Rogers nos facilita sobre la tendencia actualizante y --

(31) Ibidem. Págs. 173-174.

la estructura del "yo", porque -digámoslo con palabras de - M. Kinget- si la primera representa la idea maestra de su - teoría sobre la terapia, la segunda es como el pivote de su teoría sobre la personalidad. La conjunción de estos dos -- factores determinan el comportamiento. El primero es el motor, el segundo es el regulador; el uno aporta la energía, el otro la dirección. La tendencia actualizante trata constantemente de su conservación y enriquecimiento, o, lo que es lo mismo, se opone a todo lo que le compromete en el sentido de su disminución, devaluación o contradicción. Pero, en último lugar es el "yo" quien determina la eficacia o la ineficacia de la tendencia a la actualización (32).

La tercera idea maestra de la doctrina no-directiva viene a ser como un corolario o consecuencia de las dos anteriores: si el individuo tiene la potencialidad suficiente para resolver todas las situaciones que la vida real le presenta y, además, hay en él una tendencia a poner en acto tal potencialidad, sólo falta un ambiente, una "atmósfera" o clima permisivo que facilite y no dificulte la antedicha actualización. Para ello, nada mejor que lo que Kinget denomina libertad experiencial (33). Que no es libertad tal y -- como se entiende por todos aquellos que sin más distinciones hablan de la libertad del individuo o del educando para

(32) Ibidem. Págs. 33-34.

(33) Ibidem. Págs. 37 y 41.

expresar o realizar, cómo, dónde y cuándo, todo aquello que le venga en gana, sin ninguna clase de coacción o autoridad que regule su conducta. Quienes así conciben la libertad manifiestan un desconocimiento de la realidad de la naturaleza humana y corren el riesgo, al permitirla, de producir fatales consecuencias tanto para el individuo como para la sociedad.

La libertad experiencial inherente o postulada - por Rogers es de otro orden. Se refiere esencialmente a la experiencia de fenómenos internos y consiste en que el individuo se sienta libre al reconocer y elaborar sus experiencias y sentimientos personales tal y como los concibe. Supone, pues, no sentirse obligado a ocultar o deformar sus opiniones y actitudes íntimas ante personas dignas para él de aprecio o afecto, y que, además, les reconoce autoridad, valor o cualquier otra consideración. La libertad experien-
cial existe cuando uno se rinde cuenta a sí mismo de lo que dice o hace, de sus pensamientos, emociones o deseos, y los acepta o reprueba independientemente de que ellos estén de acuerdo o no con las normas morales o sociales porque se rige su mundo y el ambiente en que vive.

Es decir, que se trata de una libertad de carácter psicológico en virtud de la cual no nos sentimos obligados a los condicionantes antedichos, y se refiere fundamentalmente a la representación mental interior o a la expresión

oral externa, que no necesariamente a la manifestación física por vía de la acción.

Aún así deben pesar criterios pedagógicos para no admitir, sin más, esa libertad experiencial, y conviene tener muy en cuenta la "cuestión de límites" ya que por ese camino fácilmente se deriva en la manifestación de sentimientos negativos y contrarios a las convenciones sociales, políticas, morales o religiosas, que son como el obligado código para la convivencia, sin cuya observancia, aun en círculos reducidos como son la familia o la escuela, son inevitables enfrentamientos que la buena educación no admite.

En apoyo de la tesis de Rogers hay quien argumenta con él que de la tensión emocional subyacente y reprimida se pasa más fácilmente al acto agresivo, según la dinámica psicológica del mismo, que cuando se permite su reflexión o expresión, pues, en este segundo caso, ya se trate de sentimientos o pensamientos asociales o amorales, la tensión baja. Es decir, que la probabilidad de que se produzcan actos agresivos está en relación con el grado de tensión emocional que los sustenta; todo lo que conduzca a aumentar el nivel de tensión aumenta también la probabilidad del acto agresivo. Es esta una conclusión muy digna de tenerse en cuenta tanto en la familia como en la educación y en las relaciones sociales en general.

5.- Sus nociones-clave. La concepción global o teoría general de Carl Rogers se fundamenta, además de en las ideas -- maestras antedichas, en las denominadas nociones-clave que es necesario explicar y comprender porque han adquirido dentro del sistema de la no-directividad una significación especial.

El autor las ha clasificado y catalogado en once grupos, resultando en total cuarenta, y que, con las que él llama ideas conexas, vienen a constituir algo así como la estructura o andamiaje para que entre la experiencia y la concepción teórica se pueda edificar todo un conjunto organizado y sistemático de la formación de la personalidad -- (34).

A continuación vamos a exponerlas lo más sintéticamente posible.

- a) La primera en orden a su importancia se refiere a la llamada tendencia actualizante, que como ya se ha indicado, tiene por objeto dirigir el desenvolvimiento del "organismo" en el sentido de autonomía y unidad psico-física. "La vida es un proceso autónomo que se realiza entre el organismo y el medio ambiente".

(34) Ibidem. Págs. 170 y ss.

Paralelamente a la tendencia actualizante - del "organismo" funciona la tendencia actualizante del "yo", porque una cosa es la estructura del organismo y otra la estructura del yo. La estructura del organismo está compuesta en su totalidad por el entrecruzamiento de todos los factores que determinan las funciones tanto físicas como psicológicas que tienden al desarrollo integral del individuo, y entran en ella elementos bioquímicos, neurológicos y todos los que configuran la naturaleza psicosomática, sin que quepa la distinción - de lo corporal y lo psicológico, puesto que ambos aspectos son inseparables funcionalmente. La estructura del yo, es en cambio, de naturaleza perceptual, pues sus componentes vienen a ser como - ese conjunto organizado y cambiante de las percepciones que se relacionan con el sujeto mismo, es decir, con las características, atributos, cualidades, defectos, capacidades y limitaciones, valores y actitudes que cada cual reconoce como descriptivas o reflejo de su identidad. No son ajenas a ello, como es lógico, las experiencias vividas y el comportamiento del individuo a lo largo de su existencia, bien entendido que lo que configura esa estructura no son las condiciones en -- que se vive o el medio ambiente que nos rodea, --

sino cómo son percibidas por el sujeto mismo dichas condiciones. Digamos que la estructura del organismo afecta al carácter, mientras que la del yo afecta a la personalidad.

Esta segunda se desenvuelve a medida que el organismo se diferencia. Cuando hay acuerdo entre la experiencia del yo y la experiencia del organismo en su totalidad, como ya se ha dicho, la tendencia actualizante opera de manera unificada. De lo contrario la tendencia actualizante del organismo y la tendencia actualizante del yo pueden entrar en conflicto.

- b) La experiencia comprende todo lo que sucede en el organismo susceptible de ser aprehendido por la consciencia aunque a veces se trate de fenómenos del inconsciente. Lo que no forma parte del campo experiencial son aquellos actos bioquímicos o fisiológicos que las neuronas rigen de forma automática. Se trata, pues, de un significado psicológico y no fisiológico.

Al sustantivo experiencia corresponde la acción o efecto de experimentar y se refiere al aspecto activo y cambiante de los fenómenos sensoriales que corresponden al organismo. Ante todo, experimentar conscientemente equivale a "simbolizar

correctamente" una experiencia dada. Después veremos lo que Rogers entiende por simbolización correcta.

Algo distinto es experimentar un sentimiento, que supone esencialmente un constitutivo -- afectivo o emocional, pues la noción de sentimiento comporta no solamente la experiencia -- afectiva sino también el componente significativo de dicha experiencia. Si hay acuerdo entre la experiencia del sentimiento, su aprehensión y su manifestación, estamos en el caso de una experiencia "plenamente sentida".

- c) Un tercer grupo lo constituyen las nociones que se relacionan con la representación consciente.

Representación, simbolización y conciencia son para Rogers términos sinónimos que se refieren a experiencias vividas.

Cuando una experiencia puede ser representada o simbolizada sin deformación alguna se dice que es accesible a la conciencia.

Asunto diferente es que la representación o simbolización esté o no de acuerdo con la realidad, es decir, que sea o no correcta. En todo caso la representación es una construcción men-

tal sobre la base de una experiencia pasada o - que supone una hipótesis relativa a un futuro o pronóstico. El concepto de simbolización correcta implica que esa hipótesis se confirmará si - se somete a prueba o experimentación.

El percibir y la percepción, acción y efecto, también tienen para Rogers una significación especial puesto que se trata de una hipótesis - que brota de la conciencia en respuesta a un excitante que obra sobre el organismo y es, igualmente que la representación, posible de verificación. La percepción es siempre de origen externo mientras que la conciencia puede provenir de fuentes internas.

Existe también la denominada subcepción o discriminación sin representación consciente, - según la cual el organismo es capaz de distin-guir un excitante y su repercusión personal sin la intervención de enlaces neurológicos superiores como son los que intervienen en la consciencia propiamente dicha. Según esta noción el individuo es capaz de advertir el carácter nocivo de una experiencia sin rendirse plenamente cuenta de ello.

- d) El "yo" y sus ideas conexas constituyen uno de

los grupos de nociones-clave más importantes - para Rogers.

La experiencia de sí mismo engloba todos los hechos y acontecimientos del campo fenomenal que el sujeto reconoce que se refieren a él y constituyen la materia de la cual se forma la estructura experiencial llamada "imagen o idea del yo".

Ahora bien, hay que distinguir entre el "yo", su "idea o imagen" y la "estructura" del mismo. Los tres términos sirven para designar la configuración experiencial integrada -- por las percepciones que se refieren al "yo", a las relaciones del "yo" con otros, con el medio y con la vida en general, así como los valores que el individuo atribuye a tales percepciones. Dicha configuración se encuentra en -- continuo estado de fluidez, en constante cambio, si bien en todo momento no deja de ser organizada y coherente. Para establecer alguna -- diferenciación digamos que el término "idea o imagen del yo" se emplea corrientemente cuando se trata de una versión subjetiva, mientras -- que la expresión "estructura del yo" se usa a partir de una vertiente de referencia exterior.

El "yo ideal" comprende el conjunto - de características que todo individuo quisiera reclamar para sí.

- e) Todo esto que parece tan claro motivó largas - reflexiones entre Rogers y sus colaboradores, según las cuales la génesis de la noción del - "yo" ha sido tan laboriosa como discutida, pero al mismo tiempo muy fructífera para mejor - comprender otras nociones como la del estado de desacuerdo entre el yo y la experiencia.

Ello existe, por ejemplo, cuando el - sujeto considera que posee los atributos a, b, c y experimenta los sentimientos x, y, z, pero, si ante una representación correcta se da cuenta de que las características que posee en realidad son las c, d, e, y sus sentimientos u, v, x, hay un desacuerdo interno entre el "yo" y - la experiencia, o dicho de otro modo, una incongruencia. Y es que bajo ciertos aspectos su comportamiento se rige por la tendencia actualizante y de otros por la tendencia de la actualización del "yo". Es el caso del neurótico que es incapaz de comprenderse a sí mismo y -- unas veces hace las cosas que no quisiera hacer y otras deja de hacer lo que desearía hacer.

Ese desacuerdo entre el "yo" y la experiencia si se produce sin que el sujeto se dé cuenta de ello, éste será potencialmente vulnerable a la angustia, a la amenaza y a la desorganización.

La angustia es un estado de tensión en la que el sujeto no conoce la causa de su malestar o conflicto existente entre su "yo" y la totalidad de su experiencia.

La amenaza o temor existe cuando el individuo se da cuenta, bien conscientemente o por vía de subcepción, de que ciertos aspectos de su experiencia no están conformes con la idea que él se ha hecho de sí mismo. Viene a ser como la versión externa del cuadro de referencia interna que hemos llamado angustia.

Hay desorganización o mal funcionamiento psíquico cuando elementos importantes de la experiencia no están representados o lo están incorrectamente en la estructura del "yo", de lo que se deduce que no existe correspondencia entre el "yo" y la experiencia total, lo que da lugar a conflictos, tensiones y confusiones.

- f) Respecto a la noción de defensa, Rogers habla, además, del estado de defensa y del comportamiento defensivo. La defensa es la reacción -- del organismo a la amenaza con el fin de mante_ner la estructura del "yo". En el estado de defensa se obra para mitigar el desacuerdo existente entre la experiencia y la estructura del "yo", bien interceptando ciertos elementos amenazantes o negando la existencia de amenaza.

También se puede actuar deformando o interceptando la experiencia. Las experiencias significativas que no están de acuerdo con la imagen del "yo" no son directamente accesibles a la conciencia. Así pues, cuando una experiencia ha sido vagamente percibida o se percibe a un nivel subliminal, entonces el organismo se defiende deformando o interceptando la significación de tal experiencia con el fin de adaptarla a su "yo".

Otra cosa bien distinta es la rigidez perceptual que se da cuando el sujeto tiende a representar sus experiencias en términos absolutos e incondicionalmente, dejándose guiar o dominar por opiniones, creencias o criterios predeterminados, confundiendo hechos o juicios de valor.

De estas nociones, la de defensa es - la más general para afrontar la amenaza: la deformación e intercepción son mecanismos de defensa, y la noción de rigidez perceptual se emplea para caracterizar al individuo que funciona de modo defensivo.

- g) La noción de acuerdo encarna de por sí una conformidad entre el "yo" y la experiencia, lo que contribuye al proceso constante de revisión y modificación de la imagen que uno tiene de sí mismo. Es entonces cuando las experiencias relativas al "yo" son correctamente simbolizadas e integradas en la estructura del mismo y el funcionamiento del individuo es óptimo. En definitiva dicho estado se puede traducir por congruencia de la personalidad y su comportamiento.

La receptividad y apertura a la experiencia que nacen de este estado es lo opuesto a la actitud de defensa que se da en los casos de amenaza o desacuerdo. Y, sea total o parcial dicho estado de recepción o apertura, el hecho es que en tal situación psíquica todo excitante circula por el organismo sin ser deformado o interceptado por ningún mecanismo de de-

fensa y sin necesidad de que intervenga tampoco la subcepción.

El funcionamiento óptimo a que antes nos hemos referido existe cuando la estructura del "yo" es tal que permite la integración simbólica de la totalidad que la experiencia comporta, pues, el acuerdo entre el "yo" y la experiencia coincide con la receptividad o apertura perfecta de la misma.

La percepción discriminativa, diferenciada y realista corresponde a los fenómenos realmente observados y comprobados; el sujeto no se deja guiar por teorías u opiniones sino por hechos situados en un espacio y tiempo determinados y son demostrados y evaluados siguiendo criterios múltiples. Es el polo opuesto a la rigidez perceptual a que antes hemos hecho mención.

Todo esto conduce a la madurez psíquica que se da cuando el individuo percibe de manera diferenciada y realista, cuando asume la responsabilidad de sus concepciones y está apegado a unas convicciones que le son propias y que solo modificará ante datos nuevos. Se trata de un conjunto de características de la perso-

nalidad o del comportamiento estabilizados, -
realizados y en estado de acuerdo.

- h) Otra noción-clave para Rogers es la denominada consideración positiva que presupone todo un -
contexto de relaciones interpersonales de las
que la mínima en intensidad es el simple con--
tacto.

Este se da cuando dos personas están
la una en presencia de la otra y una de ellas
afecta al campo experiencial de la otra, bien
de forma consciente o por vía de subcepción. -
Es la condición sine qua non para que ambas en
tren en relación.

Un paso más y entramos en la llamada
consideración positiva que engloba un componenu
te de afecto, de simpatía, de respeto, de acep
tación.

Parece ser que en todo ser humano hay
una necesidad de consideración positiva, bien
como instinto o tendencia innate o, según Stan
del, como algo que se desarrolla en la primera
infancia.

Si todos los aspectos de una persona
nos parecen dignos de consideración positiva -

estamos en el caso de la consideración positiva incondicional lo que equivale a apreciarla o amarla.

De todas formas la consideración es - una idea compleja que puede referirse también al propio "yo" y entonces nos creemos merecedores de ser objeto de consideración positiva - por parte de los demás o, en caso contrario, - de consideración negativa, lo que indudablemente afecta al carácter estructural y dinámico - de nuestras experiencias. Es el caso de los hijos ante la aprobación o desaprobación de sus acciones por parte de sus padres.

La consideración positiva de sí mismo convierte al individuo en "persona-criterio" y ello le lleva a desempeñar con relación a sí mismo el papel que antes era función de aquellas personas que para él ocupaban el lugar de paradigma o autoridad.

Esta consideración positiva de sí mismo, concebida como algo secundario o adquirido, es también necesaria y puede llegar a convertirse en incondicional cuando uno se ve de manera tal que todos nuestros aspectos, sin excepción, nos parecen dignos de consideración posi

tiva por parte de los demás.

- i) Existe igualmente una evaluación condicional o consideración selectiva cuando el individuo -- busca o evita ciertas experiencias por la sola razón de que ellas le parecen dignas de consideración positiva para sí. Puede asemejarse a la llamada introyección y llegar hasta rendirse cuenta de su comportamiento según la propia apreciación o la de los otros. Lo más corriente es que se deje llevar por criterios ajenos en lugar de servirle de base la satisfacción o insatisfacción vivida, realmente experimentada. Por esta razón la evaluación condicional o con sideración selectiva representa un caso de sim bolización incorrecta e impide al individuo un funcionamiento pleno y afectivo de su experiencia.

cia.
- j) En estrecha relación con la evaluación, Rogers distingue entre el centro de la evaluación y - el proceso de evaluación del organismo. Cuando la fuente de los criterios empleados para la - evaluación es interna, es decir, que éstos nacen de la experiencia vivida, el centro de eva luación está en el sujeto. Por el contrario, - si proviene de la escala de valores de otros, el centro de la evaluación es objetivo.

De todas formas el proceso de evaluación es algo que no cesa, que está en constante cambio, ya que los criterios, sean de una naturaleza o de otra, no están jamás considerados como fijos o rígidamente determinados, ante el contrario, se modifican continuamente en función de una simbolización cada vez más correcta, y ello, precisamente porque la experiencia es evaluada teniendo en cuenta las necesidades de conservación y reajustamiento tanto del organismo como del "yo", y para un presente inmediato como para un futuro próximo. Es, por tanto, la tendencia actualizante, como ya se dijo, la que sirve de criterio al proceso de evaluación del organismo.

- k) Hagamos finalmente alusión a las nociones que se refieren a la fuentes de conocimiento.

Hay en primer lugar un cuadro de referencia interna constituido por el conjunto de sensaciones, percepciones, significaciones y recuerdos disponibles en la conciencia del sujeto en un momento dado; es el fondo subjetivo del individuo que él sólo es capaz de conocer de modo pleno.

Sólo por inferencia empática se puede

penetrar en ese fondo subjetivo de otro e inclusive compartirlo y sentirlo, pero sin dejar de percibir que se trata de experiencias no propias sino ajenas.

Paralelamente a ese cuadro de referencia interna existe u opera otro de referencia externa, es decir, objetivo. Ante éste el individuo actúa como el experimentador de organismos "in vivo", que mediante ciertos excitantes hace que dichos organismos reaccionen en un sentido o en otro y los considera como objetos, como podría ser una piedra o un árbol, sin capacidad para la comprensión empática.

Con todas las vivencias o experiencias, convicciones, supuestos o hipótesis explicadas hasta aquí, claramente se advierte que Rogers ha constituido la estructura e imagen de su "yo", como él diría. Y de ellas, mediante su "representación correcta" -empleando sus mismos términos-, se deriva su concepción sobre la formación dinámica y comportamiento de la personalidad. Con sus desajustes y disarmonías a tener en cuenta en una educación especial del individuo. Con el traslado o transvase del campo fenomenológico o experiencial al de la conciencia, pasando por la percepción -que él llama discriminativa-, desembocamos en la vía de toda adquisición cognoscitiva. Con la consideración positiva y lo que él denomina evaluación condicional entramos en el terreno de las relaciones entre el educador y el edu-

cando, y hasta en el de la orientación personal o auto-dirección, si lográsemos llegar a esa "persona-criterio" de que nos habla.

En definitiva, que pese a que en su mayoría se trata de aspectos o conceptos más psicológicos que pedagógicos, ante una visión y reflexión global de ellos, es cuando estamos en condiciones de intentar transferirlos o aprovecharlos en una teoría educativa en general, o lo que es lo mismo, ver si hay posibilidad de construir con ellos una Pedagogía.

CAPITULO II. ORIGENES Y FUNDAMENTOS DE LA
ORIENTACION NO-DIRECTIVA EN PEDAGOGIA

1.- Noción de no-directividad. No resulta fácil llegar a una clara noción de la no-directividad ya que más que un concepto es una actitud, y, si se quiere, también una técnica. Por ello, para su explicación vamos a recurrir a dos de las autoridades que más han contribuido a la divulgación -- del término, dentro, claro está, del campo de la Psicoterapia, razón por la cual las alusiones al cliente será prodigiosas.

En primer lugar diremos con palabras de Max Pagés, profesor francés de Psico-sociología, que "la no-directividad es una actitud hacia el cliente por la cual el terapeuta rehuye a la tentación de imprimir a aquél una dirección cualquiera sobre un plano cualquiera; rehuye creer que el cliente debe pensar, sentir o actuar de una manera determinada" (1). Ello supone, por lo tanto, tener confianza en su capacidad para autodirigirse. Mas, no contento con esta definición, el autor antedicho, recurre a los propios testimonios de Rogers y de su discípulo G.H. Porter para caracterizar la no-directividad a base de las siguientes notas: (2)

(1) M. PAGES, Op. cit, Págs. 37.

(2) Ibidem, Págs. 42.

- Abstención de toda intervención directiva sobre el campo de experiencias del cliente para evitar introducir en él una estructura que sustituya su modo peculiar de percibir, estimar, sentir, etc.
- No intervenir nada más que para aumentar la información del cliente en cuanto a su propia actividad mental.
- Rehusar además, a dirigir ese proceso de información del propio cliente cuando éste se esfuerce por encontrarlo a sí mismo.

Pero, el hecho de aceptar todo esto sin más nos puede inducir a ciertos "malentendidos" que el propio Pagés, al final de la obra que comentamos, procura advertir (3) y que pueden expresarse así:

- La no-directividad no equivale al "laissez-faire". Ello supondría considerar sólo el aspecto negativo de la actitud no-directiva, que debe procurar, principalmente, no desentenderse del aspecto activo del cliente ni mucho menos de su aspecto emocional, traducidos ambos anhelos por el esfuerzo permanente para comprenderle y comunicarse con él. La no-directividad no es ni un no ha-

(3) Ibidem. Págs. 166-171.

cer nada ni un no sentir o no importar nada, -
esenciales ingredientes del "laissez-faire".

- La no-directividad no se identifica con una -
conducta democrática porque entonces la acti--
tud no-directiva se confunde con una postura -
liberal, permisiva y abierta. Y, si bien entre
ambas hay cierto grado de parentesco, no es lo
mismo un método "estructurante" como es el de-
mocrático, que la técnica no-directiva que es
principalmente "informante". En el primer caso
se interviene activamente indicando fines, téc-
ticas, etc... En el segundo hay que abstenerse
de toda intervención directa o intencional.
- La no-directividad no es solamente una técnica,
la de observar al cliente, de reflexionar so--
bre sus sentimientos, pues no queda ahí, sino
que profundiza en su comprensión afectiva, en
sus situaciones emocionales: no considera al -
cliente como un objeto o cosa, sino como un su
jeto o persona. Está más cerca de la Psicolo--
gía que de la Tecnología. Y ambos aspectos, el
operativo y el afectivo, no pueden disociarse.
- La actitud no-directiva no puede aprenderse -
por entrenamiento parcial, es decir, por el so-
lo efecto de una decisión, de la imitación de

un modelo o la práctica voluntaria de determinadas actividades. Y no es así, porque sólo -- con la entrega total en aras de la función psicológica puede llegarse a penetrar en el fondo de la no-directividad. Aquéllos son solamente medios auxiliares. Por otra parte, la actitud positiva del psicólogo hacia "otro" encarna, - al mismo tiempo, la actitud positiva hacia sí mismo.

Otra aportación, también muy interesante para el esclarecimiento nocional de la no-directividad la tomamos de la profesora de la Universidad de Michigan, G. Marian Kinget, coautora con Carl Rogers de la obra quizás más conocida en Europa sobre la terapia no-directiva y a la que ya nos hemos referido. Pero, esta autora, además de una definición, - nos facilita una descripción del origen, aparición y persistencia del concepto de no-directividad, lo cual no deja de - ser ilustrativo.

Dice Kinget que lo primero que se advierte en el comportamiento terapéutico de Rogers es la ausencia de las - formas más corrientes de dirección, instrucciones, consejos, etc., por lo que, cuando fue invitado a publicar por primera vez su tentativa, la calificó simplemente de no-directiva. - Mas, como sus inmediatos seguidores no interpretaron bien -- esa actitud, Rogers se vio precisado a resaltar: "Lo que --

cuenta en esta psicoterapia, no es la ausencia de dirección, sino la presencia en el terapeuta de ciertas actitudes cara al cliente y de una determinada concepción de las relaciones humanas" (4).

Así el carácter radicalmente negativo del término, identificable con el de "inactivo" se pierde, puesto que de lo que se trata no es de ausencia de actividad orientadora sino de eliminar cierto intervencionismo claramente impuesto, que es lo que ha prevalecido entre los psicoterapeutas hasta Rogers, para quien "la no-directividad se reduce esencialmente a la abstención de juicio evaluante" (5). - Máxime si se tiene en cuenta que una no-dirección como una no-intervención estricta no existen, sobre todo en un proceso en el que se trata de influir más o menos abiertamente. Hay que distinguir -añade Kinget- entre no suministrar directrices y no existir dirección alguna, que equivaldría a ausencia total de orientaciones, de sugerencias, de informaciones, etc., en cuyo caso todo intento de ayudar a otro es inútil (6).

Por esto, en posteriores publicaciones, sobre todo después de aparecer Counseling and Psychothérapie en 1.942, ha reemplazado, casi definitivamente, el término no-

(4) P.R.H. Pág. 15.

(5) Ibidem. Pág. 23.

(6) Ibidem. Pág. 25.

-directividad por el de "client-centered", para dar a entender que el cliente viene a ser el centro intrínseco de su método y de su actitud (7). Únicamente ello explica que la idea de no-directividad haya persistido y persista inseparablemente unida a las concepciones rogerianas, hasta el punto de que todos sus seguidores, y hasta pudiera decirse que todos los psico-terapeutas de hoy se sientan unos más y otros menos un tanto no-directivos.

2.- La orientación no-directiva en Pedagogía. Del campo de la psicoterapia se ha trasplantado al de la educación la idea de la no-directividad, mas, no sólo por el afán de incorporar a la Pedagogía una concepción o teoría más o menos atrayente y novedosa, sino porque en la misma fuente, en el propio Rogers, como vamos a ver más adelante, se encuentra ya el esbozo de esta Pedagogía no-directiva y que, pese a lo paradójico (8) de su denominación, como decíamos al principio, ha hecho tal fortuna que con ese tema se hallan ya esparcidos por todo el mundo cuantiosos estudios, obras y resultados de su aplicación. Además, su éxito también se debe en gran parte a una reacción fuerte contra el directivismo, en cierto modo identificado con pasividad --

(7) Hay una versión española de esta obra hecha por P. Durán y M.T. Palacios con el título de Orientación Psicológica y Psicoterapia de la Edit. Narcea, S.A., 1.978. Esta traducción añade al original la conferencia dada por C.R. Rogers en la Universidad autónoma de Madrid - el 3 de abril de 1.978.

(8) "El término pedagogía no-directiva -dice F. Anselme es muy discutible. Los mismos que lo aplican no están de

del educando, que ha impregnado demasiado a toda la pedagogía tradicional y que ni siquiera la "revolución copernicana" o paidocentrismo ha eliminado totalmente. De alguna manera la Pedagogía no-directiva aparece en nuestros días como la forma última de la libertad de pensamiento, de expresión, y hasta de conducta otorgable al alumno (9).

Pero, una pedagogía no se define sólo por su origen o por la razón de su existencia, sino más propiamente por las características esenciales que presenta, y, en este caso, según Hameline y Dardelin (10), las tres verdades básicas de la psicología pedagógica moderna son las notas principales que han formulado Rogers y sus seguidores para explicar esta pedagogía de que hablamos, y que son:

- 1º) El pedagogo tiene por misión el conferir a las personas su "auto-iniciativa". Nadie puede ser educado sin su voluntaria intervención en el acto educativo. Y ella se ejerce cuando la escuela es el campo donde los alumnos se actualizan constantemente al contar con libertad para explorar, investigar, descubrir y observar, -- elaborando así su propia experiencia.

acuerdo. Sería mejor decir: corresponsabilidad, participación, pedagogía centrada en el alumno" (Cfr. "Non-directivité?". La nouvelle revue pédagogique, mai, 1970 Pág. 513).

- (9) Cfr. J. AUBA, Editorial el nº 1 de la revista "Les -- Amis de Sevres" de 1.970, Pág. 3.
- (10) D. HAMELINE y M.J. DARDELIN. La liberté d'apprendre. Publi. de Les éditions ouvrières. Paris, 1.967, Págs. 66-69;

2º) La pedagogía se justifica en la educación del hombre siempre que le permita el uso y utilización de su "capacidad de cambio", ya que ha de vivir en un mundo de dimensiones transformables y de datos movibles. Importa para ello -- que, desde la infancia, la persona se entrene en poner en juego eficazmente su potencial de acción inteligente.

3º) La tercera verdad en que se fundamenta la pedagogía de hoy consiste en "la superioridad del aprendizaje sobre la enseñanza". Rogers llega hasta afirmar que la enseñanza mata al aprendizaje (11). Lo cual no quiere decir que el Maestro sobre, ni mucho menos, sino que ha de cambiar su papel de dador o administrador del saber, en facilitante, monitor o animador del -- mismo, bien entendido que esto último no quiere decir hacerlo fácil o atrayente, sino hacerlo posible y real (12).

(11) Cfr. L'Education Nationale, nº 22 de 14 de Juin, 1962 (Reproducción de una conferencia de D. ROGERS).

(12) De una forma más completa, el Dr. GARCIA HOZ, en una conferencia dada en Lisboa en mayo de 1.966, por invitación de la Fundación "Calouste Gulbenkian", y que esta entidad publicó con el título de "A educação de hoje", Lisboa, 1.967, nos ofrece en sus págs. 16-34 -- caracterizada la educación actual a base de cuatro adjetivaciones: abierta, funcional, significativa y -- prospectiva. "Abierta en el sentido de la propia complejidad del hecho educativo, de las limitaciones per

Así pues, en un apriorístico intento de delimitar el concepto de pedagogía no-directiva, apuntamos en primer lugar que se trata, ante todo, de una total disponibilidad o apertura respecto del alumno, ya que la filosofía de la persona en Rogers consiste en admitir que el ser humano dispone en sí mismo de la capacidad de asumir libremente la dirección de su propio desarrollo.

Como, por otra parte, lo mismo en lo que se refiere al cambio de comportamiento que por lo que atañe al aprendizaje, es también el propio sujeto, en congruencia con lo anterior, no a quien se cambia sino el que cambia, no al que se enseña sino el que aprende, sucede que todo lo dicho hasta aquí puede sintetizarse en el calificativo de pedagogía de la facilitación (13) con las aclaraciones que se harán en su momento oportuno.

sonales, así como también a las innovaciones y experiencias científicas y no menos a las influencias de las distintas comunidades en que el hombre se desenvuelve. Funcional en tanto que sirve al individuo como orientación para resolver sus propios problemas y los que la vida o mundo que le rodea le presentan. - Significativa en cuanto está de acuerdo con los estímulos, motivaciones, intereses y necesidades del educando. Y prospectiva en la medida en que se proporciona al educando visión del futuro para que sepa -- construir un proyecto de vida de acuerdo con las posibles mutaciones o transformaciones de dicho futuro".

(13) Cfr. D. HAMELINE y M.J. DARDELIN, Op. cit. Pág. 229.

3.- Antecedentes remotos de esta orientación. A poco que que rastreemos en la Historia de la Educación y de la Cultura podemos tropezar con bastantes indicios, si no de una Pedagogía no-directiva propiamente dicha, al menos de una debilitación de la directividad. Cuando Platón nos dice en L. VII de la República "las lecciones que se hacen entrar por fuerza en el alma no tienen en ella ninguna fijeza" -- (14), o cuando Terencio en su obra Los Adelfos enfrenta la concepción autoritaria de la educación con otra más liberal de la misma, con ventajas para ésta, estamos pisando -- los originarios o primitivos peldaños de una incipiente ag titud no-directiva en pedagogía, pues, como dice Da Costa, ésta "es tan antigua como la pedagogía misma" (15). Un -- avance largo sin detenernos en algunos filósofos de la -- Stoa como Epicteto y Marco Aurelio, por ejemplo, y llega-- mos a Santo Tomás, a Erasmo y a Montaigne.

Con respecto a Sto. Tomás de Aquino, baste recordar que en su escrito De Magistro se afirma entre otras cosas que quien enseña no trasiega en el discípulo la ciencia, de modo que a éste se traslade la de aquél, sino que el maestro obra de forma análoga al médico que, sin ser ca paz de producir salud por sí mismo, coadyuva con la natura

(14) Cfr. PLATON. La República o el Estado. Bibliot. EDAF, Madrid, 1.979, Pág. 339.

(15) Cfr. J.B. DA COSTA. Da Pedagogia neo-directiva como pedagogia personalista. Cadernos do Centro de Investigação Pedagógica, Nº 2, Public Fundação de Calouste Gulbekian, Lisboa, 1.966, Pág. 30.

leza para que ésta despliegue sus fuerzas vitales. Así el maestro viene en ayuda de la inteligencia para que el discípulo descubra la doctrina o ciencia (16). Erasmo es, ante todo, partidario de una educación no demasiado autoritaria. "Contra la tradición medieval, contra la escuela dura y severa, Erasmo reclama una escuela serena que infunde una piedad interior, una disciplina liberal, una preparación para la vida, una educación que sea maestra de cortesía y de nobleza" (17). Y, Montaigne, a través de sus Ensayos, no se cansa de repetir que cualquiera clase de enseñanza carece de valor si no contribuye a que el alumno juzgue las cosas por sí mismo y en cierto modo se auto-dirija (18).

Situándonos ya en la época contemporánea, los ascendientes de Rogers son clarísimos, fundamentalmente entre los partidarios del self-government, del paidocentrismo y del idealismo pedagógico.

(16) Cfr. Q.D. De Veritate. XI, (De Magistro) art. 1.

(17) A. AGAZZI. Historia de la Filosofía y la Pedagogía. - Edit. Marfil, S.A., Alcoy, 1.971, Tomo II, Pág. 62.

(18) "Los que nos enseñan no cesan de sermonearnos al oído, como quien vierte líquido por un embudo; y nuestra obligación no es otra que repetir lo que nos han dicho. Desearía que esta parte y aspecto fuese corregida; y desde el principio, según la capacidad del alma que tiene en sus manos, comience (el maestro) a ponerle sobre la pista verdadera, haciéndole gustar las cosas, eligiéndolas, juzgándolas por sí mismo; unas veces mostrándole el camino y otras dejando al discípulo que lo busque. No me place que piense y hable solo; quiero que escuche al muchacho cuando hable". Ensayos pedagógicos. (Traduc. y prólogo de L. Zulueta). Edit. Anaya, Madrid, 1.968, Pág. 55).

La teoría del self-government arranca de Locke y ha alcanzado su mayor aplicación en las escuelas inglesas y norteamericanas, las cuales, de acuerdo con esta concepción, se organizan como una comunidad en la que tiene cabida la libre discusión de los alumnos al poder ocuparse de todos los problemas de la vida en la escuela, la libre organización del trabajo y del juego, etc., etc.,... En Norteamérica concretamente esta tendencia plasmó en métodos y técnicas muy diversas.

Aunque no se pueda decir que todos los ensayos en dicha dirección hayan sido un triunfo, así es cierto -- que se ha perseguido, desde la edad más temprana posible, conjugar por parte del educando la libertad y la responsabilidad para que así se desarrolle la autonomía natural -- sin sujeción a normas estrictas y otras imposiciones del maestro. Sin caer en una patocracia exagerada, criticable como lo hace L. Marcuse (19), esta idea de la autonomía --

(19) "Lo que hoy existe como escuela de Dewey, la Progressive School, es en realidad un desastre. No por lo que tiene de Dewey, con sus sanas ideas, sino por lo que tiene de insano, que es algo que no tiene nada -- que ver con Dewey y que consiste en el fenómeno actual de América: la dictadura de los menores de edad. Este es el más fantástico acontecimiento americano -- que sobrecoge a cualquiera que no ha nacido o crecido en este país. Esa dictadura impone el dominio de los alumnos sobre el profesor, el cual no tiene ningún poder disciplinario y se halla tan desarmado como los mismos padres, los cuales ven en esa abdicación de poderes uno de los puntos esenciales de la democracia". Filosofía Americana, Edic. Guadarrama, Madrid, 1.969, Pág. 239.

tal y como ha sido desarrollada posteriormente por Friedrich Wilhelm Foerster puede dar óptimos frutos conduciendo al -- alumno para que participe en la responsabilidad, se deje -- luz verde a su natural espontaneidad, a su aprendizaje autó-- nomo y a que ejercite las virtudes cívico sociales.

Dewey bautizó con el nombre de paidocentrismo a ese movimiento pedagógico que arranca de Rousseau, tiene -- una clara aplicación pedagógica con Montessori, se extiende ampliamente con el funcionalismo o "escuela a la medida" de Claparède y el activismo de Ferrière, y se alimenta todavía en nuestros días del psicologismo de Piaget, de la indivi-- dualización de Bouchet y de la automación didáctica propug-- nada por Skinner, por no citar nada más que los nombres más señeros.

Fue sin duda Jean-Jacques Rousseau quien con su Emilio lanzó por primera vez a la cara de los pedagogos el reto de que lo primero que hay que hacer con el educando es dejarle en libertad. "Nuestra manía magistral y pedantesca es siempre la de enseñar a los niños cuando ellos aprende-- rían mucho mejor por sí mismos...". "Por su parte, si él -- tiene necesidad de alguna ayuda, la solicitará indiferente-- mente del primero que encuentre" (20). Así, pues, la tesis fundamental del pedagogo ginebrino es que la libertad es -

(20) J.J. ROUSSEAU. El Emilio, Edit. E.D.A.F. Madrid, 1.966, Libro II, Págs. 70 y 171.

una propiedad natural del hombre, y la primera ley para el mismo es defenderse de todo lo que trate de atentar contra ella, para lo cual lo mejor es volver al estado de naturaleza. Pero Rousseau es un sentimentalista, un romántico y por esto su teoría sobre la educación negativa no ha pasado de los límites de la utopía, mientras que Rogers es más realista, más práctico, lo que no obsta para que en las -- concepciones de ambos exista un marcado parentesco (21). Y esto no es de extrañar porque a partir de él no ha habido pedagogo un tanto avanzado que no haya recibido su influencia.

Leon Tolstoy reconocía continuamente en su revista Yasnaya Polyana lo mucho que debía a él (22). Los -- principios que alimentaron a la doctora Maria Montessori, en cuyas escuelas --dice K. Lewin-- "el niño aprende por sí mismo a escoger libremente entre las posibilidades que se le ofrecen" (23), podían haber sido suscritos tanto por -- Rousseau como por Rogers, ya que con relación a este segundo la actividad libre concentrada montessoriana, que se --

(21) GEORGE LAPASSADE en un artículo de la revista francesa L'Education Nationale, titulado L'education non-directive, (nº 17 de 10 mai de 1.962) ha dicho: "Lo que Rogers descubrió en la práctica, ya lo sabía Rousseau".

(22) Cfr. F. MAYER. Historia del Pensamiento pedagógico. -- Edit. Kapelusz, B. Aires, 1.967, Pág. 317.

(23) K. LEWIN. Dinámica de la personalidad. Trad. de A. Villar. Edit. Morata, Madrid, 1.969, Pág. 181.

ocupa de satisfacer de modo persistente y por medio de auto-ejecuciones ciertas necesidades interiores o impulsos, es -- muy similar a la tendencia actualizante rogeriana. "Cuando más se logre determinar esas necesidades y procurarlas exte- riores posibilidades de efectuación, tanto más fácilmente -- podrán los niños prescindir de la dirección inmediata de -- los adultos y tanto más podrán proceder por iniciativa propia" (24).

Eduard Claparède, y con éste finalizamos las ci- tas de los paidocentristas para no hacerlas interminables, reconoce como los anteriores que Rousseau es el primero en preocuparse del por qué de la infancia y de cómo hay que -- procurar por todos los medios colocar al niño en el centro de las preocupaciones pedagógicas. Es más, llega a decir -- que las principales conclusiones a las cuales ha conducido la ciencia del niño bajo la forma más reciente, se encuen- -- tran todas claramente expresadas en El Emilio (25). Pues -- bien, la ley que Claparède denomina de autonomía funcional, que merece especialmente la atención de los educadores, -- ofrece una extraordinaria similitud con la idea matriz de -- la concepción rogeriana sobre la capacidad latente del indi- viduo para resolver sus problemas de acuerdo con un funcio-

(24) Cfr. F. LARROYO. Historia General de la Pedagogía. Edit. Porrúa, S.A. México, 1.960, Pág. 600.

(25) Cfr. E. CLAPARÈDE. L'Education Fonctionnelle. Edic. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, 1.968, Pág. 84.

namiento adecuado. "El niño -dice Claparède- no es considerado en sí un ser imperfecto; es un ser adaptado a las circunstancias que le son propias; su actividad mental está ajustada a sus necesidades, y su vida mental constituye -- una unidad" (26). Rogers dice también al hablar de las características del niño lo siguiente: "Su comportamiento representa un esfuerzo constante y orientado del organismo -- con vistas a satisfacer sus necesidades de actualización -- tal como él las percibe. Se comporta como un todo organizado, es decir, como una Gestalt o estructura" (27).

Después de esto ya no digamos más a este respecto por ahora y pasemos finalmente a exponer la influencia que en Rogers haya podido ejercer el llamado idealismo pedagógico (28).

(26) Ibidem. Pág. 96.

(27) P.R.H. Pág. 217

(28) Tanto por su filosofía como por su trayectoria y ambiente, pudiera parecer a primera vista que no existe relación entre Kant y Rogers, sin embargo, éste último confiesa, al hacer un elogio del Director del Seminario de la Unión Teológica de N. York, Arthur Cushman, que su curso sobre "El pensamiento protestante -- antes de Kant" y de otros autores del mismo tipo, le hicieron descubrir un nuevo arte de enseñar". Pero, sea así o no, lo que sí es cierto es que ideas tales como que el hombre es una realidad en continuo devenir, la importancia de la autoformación o autoeducación, la libertad creadora, etc., propias de los idealistas, tienen cierta similitud con reflexiones o sugerencias rogerianas. Vid. C. ROGERS, A.B., Pág. 31.

Si el paidocentrismo nace con Rousseau el idealismo pedagógico arranca de la filosofía kantiana. Son dos movimientos coetáneos que presentan extrañas analogías y diferencias entre sí. Al concepto de la educación como proceso espontáneo de un germen que se desarrolla por sí mismo, se opone la idea de una creación absolutamente libre que el espíritu hace de sí mismo. Mas, en una y en otra tendencia late la necesidad de autonomía y de libertad (29). Se ha afirmado, además, que Emmanuel Kant "es un Juan Jacobo sin paradojas, y siente como éste la necesidad de la libertad para la formación de la personalidad responsable capaz de autodeterminación (30).

La misma concepción de su tratado "Sobre Pedagogía" sobrevive, aunque añadiéndole diversos matices, en sus epígonos Fichte y Schiller, volviendo a renacer con más pujanza si cabe, después de Fröbel, Pestalozzi y Richter, en el neo-idealismo italiano de Giovanni Gentile.

Para este último, de modo muy parecido a como lo vamos a ver en Rogers, con la diferencia de que éste es más conductista que idealista, educación y autoeducación se identifican con autonomía y creatividad. El desarrollo de la personalidad es la actualización del espíritu en cada -

(29) Cfr. D. MORANDO. Pedagogía. Edit. Luis Miracle. Barcelona, 1.953, Pág. 188.

(30) Cfr. C. ORTIZ DE MONTÓYA. Historia de la Educación y de la Pedagogía. (Renacimiento a Kant) Public. de la F. de Ciencias de la Educación de Paraná, 1.960, Pág. 450.

uno de los momentos de su existir y en unidad perfecta de pensamiento y actividad. La educación no es otra cosa que el hombre en su desarrollo autóctono. Gentile no es que -- niegue, como tampoco Rogers, al educador, es que no admite "la tradicional bipolaridad entre educador y educando, por que la educación no es la acción de un espíritu que promueve el desarrollo de otro espíritu. Existe sólo el espíritu en perenne proceso de auto-educación y como autodidacta" - (31).

Y Gentile es, por otra parte, tan activista -- como el propio Ferrière, pongamos por ejemplo, ya que no -- admite método educativo que no se identifique con la escuela en acción. Ni tampoco, si el proceso educativo no se -- confunde con la vida misma. Estas o parecidas aseveraciones las encontraremos en Rogers.

Con "El siglo del muchacho" de la profesora -- sueca Ellen Key cerramos el panorama más o menos remoto de una orientación pedagógica que se caracteriza ante todo, -- por querer otorgar al educando la mayor libertad, aboliendo todo lo que significa presión interna a su naturaleza, programa, método, disciplina, etc., etc... (32).

(31) D. MORANDO. Op. cit. Pág. 196.

(32) Ibidem, Pág. 263.

4.- Antecedentes inmediatos de Carl R. Rogers. Aunque las influencias ideológicas que recibe y acepta Rogers provienen más directamente de los psicólogos freudianos y filósofos existencialistas (33), desde el punto de vista pedagógico él mismo nos confiesa que cuando entró en el Teachers' College o Escuela del Magisterio de la Universidad de Columbia era la época en que la influencia de John Dewey estaba en su apogeo y que fue iniciado en sus concepciones por el discípulo de aquél W.H. Kilpatrick. También añade a continuación que, como al mismo tiempo que hacía estudios en esta Escuela preparaba su tesis doctoral en el Instituto for Child Guidance, pudo darse cuenta de "la incompatibilidad radical que existía entre el pensamiento de Freud y las -- concepciones rigurosamente experimentales y estadísticas -- de Thorndike" (34).

Independientemente, pues, de más amplias referencias a todo el movimiento filosófico-psicológico en el cual estos hombres surgieron y al que deben muchas de sus teorías y aplicaciones pedagógicas, vamos fundamentalmente

(33) "Los padres ideológicos más próximos a Rogers, son -- los disidentes del Psicoanálisis (OTTO RANK principalmente, KAREN Horney, HARRY STACK SULLIVAN), y sobre -- todo los filósofos y los terapeutas existencialistas" (Del Prefacio de M. PAGES a la traducción francesa de On becoming a Person publicada bajo el título de Le développement de la personne. Por Edit. Dunod, París, 1.966, Pág. XIII).

(34) Cfr. P.R.H. Pág. 157.

a tratar de aclarar lo que Carl Rogers pudo tomar de ellos para la construcción de su sistema. Empecemos por John Dewey. Sabido es que ésta ha sido la personalidad más representativa de la filosofía y pedagogía norteamericana y que sus numerosas obras han influido considerablemente en casi todos los pedagogos europeos contemporáneos: Kerchensteiner, Claparède, Cousinet, Ferrière, Decroly, etc. El tercero en el orden cronológico de los representantes del pragmatismo americano -primero fue Charles Peirce, luego William James y después John Dewey- es sin embargo el más importante en cuanto a las aplicaciones en el campo educativo de dicho pensamiento. Y aunque muchas han sido las aportaciones deweyanas a todo ese movimiento, todavía en marcha, conocido con el nombre de educación nueva, no erraremos demasiado si reducimos a tres hitos su pensamiento pedagógico: education is life, school is society y learning by doing (35). Mas ¿cuáles son las ideas de Dewey que más honda impresión debieron causar en el pensamiento de Rogers? No creemos tampoco equivocarnos si subrayamos las siguientes (36):

- El renacimiento se obtiene a través de procesos educativos que tienden a integrarlo en --

(35) Cfr. R. HUBERT. Historia de la Pedagogía. Edit. Kapelusz. B. Aires, 1.959, Págs. 286-293.

(36) Cfr. C. ORTIZ DE MONTTOYA, Op. cit. (Renacimiento a -- nuestros días). Págs. 371-383.

disposiciones y actitudes duraderas. En general la educación no es más que la suma de experiencias vividas en actitud de búsqueda y capacidad de verificación.

- El niño, colocado en el centro del sistema escolar, será quien actúe en ese proceso vital - que es la educación. Vivirá y actuará con libertad en la realización de sus experiencias, y el educador, pasando a segundo plano, se limitará a condicionar el ambiente para hacer posible una guía impersonal y la actividad real del educando.
- El interés-esfuerzo que asegura el despliegue total del "yo" es normal y querido por el educando ya que parte del mismo "yo activo" y del querer que coincide con las tendencias profundas.
- La escuela ha de ser una pequeña sociedad o un centro de vida socializada porque sólo en un ambiente social pueden desenvolverse y crecer los valores de la vida organizada democráticamente.

Todos estos principios, que son como la síntesis de las más importantes obras pedagógicas de Dewey -Demo

gracia y Educación, Mi credo pedagógico, Escuelas del mañana, Problemas del hombre- sirvieron, sin duda, como sugerencias para las teorías de Rogers referidas al desarrollo de la personalidad, al aprendizaje significativo, a la tendencia actualizante y a la libertad experiencial.

En cuanto a la influencia de William H. Kilpatrick (37) por recibirla directamente, debió ser más clara y profunda, si bien se limitaría a los mismos principios filosóficos y prácticos, pues es demasiado sabido que éste -- fue más que otra cosa el entusiasta propagador de las ideas de Dewey, aunque en pedagogía se le conoce universalmente -- por ser el creador del denominado "método de proyectos", -- que está precisamente en armonía con dichas convicciones; -- así vemos que las bases socio-psicológicas de este método, también calificado de "actividad intencional", son congruentemente las siguientes: (38)

- La vida es la gran maestra, por eso toda acción educativa ha de desenvolverse naturalmente como en ella. Psicológicamente aprendemos lo que vivimos y a fuerza de esa experiencia construimos nuestra propia personalidad.

(37) En O.B.P., ROGERS confiesa: "Trabajé en Filosofía de la Educación con WILLIAM H. KILPATRICK y encontré en él un gran maestro" (Pág. 9).

(38) Cfr. O. IBARRA: Didáctica moderna. Edit. Aguilar, Madrid, 1.962, Págs. 142-143 y D. LARROYO, op. cit. Págs. 579-580.

- La actividad es ley de vida y el niño, esencialmente activo, necesita realizar todo el aprendizaje mediante la acción. Pero, una acción con sentido y entusiasmo o, lo que es lo mismo, movida por un interés vital.
- La autodisciplina y auto-dirección basadas en el trabajo y quehacer social forjan el carácter y la verdadera personalidad del individuo. La democracia es el fundamento de toda acción social.

Son indudablemente estas ideas como las de Dewey las que irán madurando las actitudes y nociones claves para el sistema rogeriano.

Por lo que se refiere a Sigmundo Freud, si bien Rogers confiesa que "al contacto con profesores tales como David Lévy y Lawson Lowrey absorbió el punto de vista dinámico de Freud, y que le parecía como que estaba en oposición profunda con la actitud rigurosa, científica, absolutamente objetiva y fundada sobre la estadística pura" -- (39), es no menos cierto que estaba más cerca de los disidentes freudianos, como ya se ha dicho, pues, como afirma M. Pagés (40), rechaza todos los sistemas dualistas y plu

(39) D.B.P. Pág. 9.

(40) Le développement de la personne. Op. cit. Pág. VIII.

realistas de la personalidad, especialmente los propuestos - por el psicoanálisis como el instinto de vida y el instinto de muerte, y afirma que las tendencias más profundas son de naturaleza positiva. "La unidad de la personalidad no -- consiste en ser una estructura o un conjunto orgánico de estructuras tal y como sugiere el psicoanálisis, sino que es una unidad de movimiento (proceso) que pre-existe a todas - las estructuras y que es ella misma la creadora de estructuras. La personalidad humana no puede ser poseída auténticamente sino como un devenir, una tendencia permanente al cambio" (41).

Mas ¿en qué, entonces, puede estar conforme Rogers con el psicoanálisis?. Por lo que respecta a los disidentes de Freud, se ve más claro el acuerdo. Y así, con relación a Adler, está más patente el parentesco cuando éste último afirma que "cada ser humano tiene su propia línea de conducta, un plan secreto de vida que quiere realizar, motivos inconscientes que sólo a él pertenecen, una ley inconsciente que rige su personalidad" (42). Esto parece sin duda un buen antecedente del "growth" o tendencia actualizante - de Rogers. Pero, sigamos con Adler, según el cual "la educación debiera esforzarse por desarrollar en el individuo el

(41) Ibidem. Pág. IX.

(42) Cfr. A. FARAU y H. SCHAFFER. La Psicología profunda - desde sus orígenes a nuestros días. Edit. Espasa Calpe, Madrid, 1.963, Pág. 98.

sentimiento innato de comunidad y extirpar el deseo de dominar a sus semejantes destruyendo conscientemente la inclinación al poder. Este objetivo puede alcanzarse si se acrecienta la consciencia que el individuo tiene de sus propias aptitudes... Actualmente suele preguntarse todavía si es preferible ser tierno o severo al educar a los niños. -- Puede responderse que una cosa y otra son igualmente malas ... El único factor importante para conseguir una buena -- educación es el alentamiento. Las principales misiones en la vida sólo pueden cumplirse de modo satisfactorio si las abordamos con la calma de un ser animoso y seguro de sí.-- Puede prepararse el niño para esta actitud enseñándole desde el comienzo de su existencia, a utilizar sus capacidades de acuerdo con su grado de desarrollo en tal o cual momento de su vida" (43).

Un poco más de explicitación y nos encontramos con el sentido que la orientación no-directiva quiere darle a la relación maestro-alumno.

Por lo que se refiere a Jung, su concepto de "individualización" o esfuerzo por convertirse en sí mismo, en lo que se es, mejor dicho, en lo que se podría ser, está pidiendo una teoría educativa más individualizada que la tradicional "en tanto que todo individuo constituye una

(43) Ibidem. Págs. 110-111.

combinación nueva y única de elementos psíquicos en su género, por lo que es necesario que cada caso suscite una -- nueva experiencia de la verdad, pues cada uno es individual y no se puede aplicar ninguna fórmula general a priori" (44).

Más que hablar de uno sólo, deberíamos referirnos también a toda la corriente americana que se denomina experimentalismo, movimiento que aunque empezó en Europa en 1.875 con el establecimiento del laboratorio de Wundt en Leipzig, pasó pronto a Norteamérica y allí florecieron tan destacados representantes como Cattell, Rice y el más importante de todos, Thorndike, a quien se le debe la extensión a escala mundial de la aplicación de los métodos estadísticos a la educación y a los problemas del aprendizaje (45).

Pues bien, Rogers, inmerso en esta corriente activista-experimental se atreve en su obra O.B.P. a formular toda una teoría del aprendizaje que más adelante vamos a tener que analizar (46).

También hubiéramos podido hacer alusión a filósofos tales como Husserl y Kierkegard, y a psicólogos -

(44) C.G. JUNG. Psychologie et Education. Edit. Buchet-Chastel. París, 1.933, Pág. 55.

(45) Cfr. F.N. FREEMAN. La pedagogía científica. Edit. Losada, B. Aires, 1.944, Págs. 117-118.

(46) Op. cit. Págs. 279-295.

como Allport y Watson y otros más que el propio Rogers se complace en citar (47), cuya detallada mención nos llevaría más lejos que lo preciso en este trabajo principalmente pedagógico. Pero, quedaría manco éste si, además, no hiciéramos mención de otras indudables influencias que parece recibió su protagonista; la proveniente de la llamada Dinámica de grupos o aportaciones sociológicas, más concretamente, a los trabajos de Kurt Lewin, y el llamado personalismo pedagógico.

Por lo que respecta a lo primero, aunque pueda parecer a alguien que haya cierta oposición entre una actitud "centrada en el alumnp" y la "centrada en el grupo", tenemos que estar de acuerdo con el profesor francés Jean-Claude Filloux (48) en que una y otra se complementan, justificándose entre ambas la posibilidad de actuación del -- maestro en el marco de una orientación no-directiva.

Pues, bien, Lewin, puede haber influido en Rogers con sus teorías sobre el comportamiento, el nivel de aspiración, tensiones o interacciones grupales y con sus -

-
- (47) "No sabría bautizar esta tendencia, pero, al pensar - en ella la asocio con adjetivos y expresiones tales -- como fenomenológica, existencial, centrada en la persona; con conceptos como autorrealización, llegar a ser, crecimiento; y con individuos como GORDON ALLPORT, ABRAHAM MASLOW, ROYO MAY". O.B.P. Pág. IX.
- (48) Cfr. BRUGIDOUX, J.P. y otros. Pédagogie et Psychologie des groupes. Edit. de L'EPI, París, 1.964, Págs.57-62. (Hay traducción española publicada por la Edit. Nova Terra, Barcelona, 1.967).

estudios sobre la unidad y la estructura de la mente, la energía psíquica, los campos de fuerzas o tensiones y la región de libertad, las situaciones de recompensa y de castigo, y algunas aunque breves derivaciones pedagógicas que -- pueden sintetizarse en el siguiente pensamiento: "Sólo en un espacio vital lo bastante libre para que el niño tenga la posibilidad de escoger sus metas de acuerdo con sus propias necesidades, y en el que al mismo tiempo experimente totalmente las diferencias objetivas condicionadas al logro de la meta, puede formarse un nivel claro de realidad; sólo entonces se desarrollará la aptitud para tomar decisiones responsables" (49).

En cuanto a la dirección personalista, Rogers, está de acuerdo con Allport y con Guilford en que "dinámicamente la personalidad debe ser concebida como un conjunto de potencialidades que exigen ser actualizadas. Hay en ella una necesidad fundamental de iniciativa personal, tanto en el plano expresivo como en el de auto-desarrollo o en el de la auto-organización. Desarrollar la personalidad equivale a encontrar por sí mismo las propias formas de equilibrio y, en particular, el ser libre en cada momento, aún cara a cara con la propia experiencia... Todo lo que es percibido -- por el individuo como una amenaza representa un obstáculo para su desarrollo; es favorable, en cambio, todo lo que --

(49) K. LEWIN, Op. cit. Pág. 188.

facilita el auto-desarrollo, la libertad personal" (50).

También ocurre que las filosofías personalistas, más bien las actitudes de los partidarios de ellas, lo mismo que los existencialistas, repudian toda sistematización (51) al considerar a la persona como libre y creadora, capaz de introducir en cualquier momento una improvisación válida. Se niegan a disociar sujeto y objeto, pensamiento y acción. El concepto de persona que tiene Emmanuel Mounier, el más próximo a Rogers de todos los personalistas, es que ésta "es un ser espiritual constituido como tal por una mezcla de sustancia y de independencia" (52), naturaleza dotada de libertad, que dirán otros. En lo cual los personalistas están más cerca del espiritualismo que del existencialismo. Se distancia más aún de los individualistas al considerar que toda persona humana está estrechamente ligada a la comunidad o colectividad en que vive, y nunca ni de ninguna manera, aunque sea en oposición flagrante, puede desasirse de tales lazos. Hay cierta similitud entre estas aseveraciones y las que García Hoz ha pensado al elaborar su concepto, nuevo entre las tendencias educativas actuales, de educación personalizada, y que cómo él mismo dice "responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya --

(50) BRUGIDOUX Y OTROS. Op. cit. Art. de J. MAISONNEUVE, -- Págs. 52-53.

(51) Cfr. E. MOUNIER. Le Personnalisme. Colec. "Qui sais je", Edic. P.U.F., París, 1.950, Pág. 6.

(52) Cfr. J.B. DA COSTA, Op. cit, Págs. 23-29.

perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria" (53).

Digamos finalmente que el propio Rogers asegura haberle resultado sumamente alentador el coincidir con -- otros que, partiendo de concepciones diferentes, llegaron a las mismas conclusiones respecto de la enseñanza centrada en el alumno (54). Y es que los postulados de Dewey y Kilpatrick, como ya hemos anticipado, necesariamente tenían que desembocar en actitudes homologables o semejantes.

De él tomamos las siguientes citas:

- Nathaniel Cantor, de formación sociológica, dice en su libro The Dynamics of Learning entre otras cosas que "El maestro situará en el centro del proceso de la enseñanza los problemas y sentimientos de los alumnos, y no los suyos propios... Lo más importante es que el maestro comprenda que el esfuerzo constructivo debe provenir de las fuerzas positivas o activas del alumno (55).

(53) Cfr. V. GARCIA HOZ. Educación personalizada. Edic. C.S. I.C., Madrid, 1.970, Pág. 15.

(54) C.C.T. Pág. 329.

(55) Ibidem, Pág. 330.

- Snygg y Combs llegaron a coincidentes conclusiones que se traducen en que "La educación es un proceso de creciente diferenciación en el campo fenoménico del individuo... Ello es algo que solamente él puede realizar. Nadie puede hacerlo por él... Los cambios en su campo no deben ser motivados desde fuera... Como organismo viviente, con un tremendo impulso hacia el crecimiento y evolución, solamente requiere oportunidades prácticas y socialmente aceptables para crecer y evolucionar" (56).

5.- Experiencias coincidentes y homologables. Recurriendo a diversas fuentes con el propósito de hallar homologías con la no-directividad, G. Snyder, Catedrático de pedagogía de la Sorbona, nos viene a decir que si reuniéramos bajo la denominación de pedagogos no-directivos a todos aquellos que antes y después de Rogers han contribuido con sus experiencias y escritos a divulgar y propagar dicha corriente educativa, posiblemente muchos de ellos no aceptarían tal calificación ni se reconocerían bajo tal etiqueta (57). No obstante, es bien cierto que desde las originarias experiencias de ciertas escuelas como la de Yasnaya Polyana de

(56) Ibidem, ibidem.

(57) G. SNYDER. Où vent les pédagogies non-directives. - Presse Univ. de France, Paris, 1.973, Pág. 5. (Hay una traducción española de Edic. Paideia, Barcelona, 1.976).

Tolstoy y la de Rabindranat Tagore, hasta la escuela libre de Neill de Summerhill y las llamadas "Experiencias de Hamburgo", pasando por la "Ecole de les Roches" en Francia, la de Bedales en Inglaterra y las "Landerziehungsheime" (Hogares de educación en el campo) o "Freieschulgemeinden" (Comunidad escolar libre) en Alemania y Suiza, por no citar nada más que algunas verdaderamente significativas, todo un movimiento de escuelas libres o libertarias, y que en cierto modo pueden homologarse con los principios de la no-directividad, han llenado un gran número de páginas en la historia de las instituciones educativas de la primera mitad de nuestro siglo (58).

En muchas de ellas no es preciso detenernos por demasiado conocidas, sin embargo, de las más próximas a Rogers sí vamos a perfilar, siquiera sea, sus rasgos más salientes y resultados logrados.

Durante medio siglo el pequeño pueblo de Leiston, de la comarca londinense, ha sido lugar de peregrinaje para pedagogos de todo el mundo, puesto que en él abrió y puso en marcha en 1.921 el Dr. A.S. Neill la Escuela experimental de Summerhill. Después de su muerte, como siempre ocurre, su obra, aunque ha habido interés porque sobreviva, lo que fundamentalmente ha sucedido es que se ha divulgado por me-

(58) Cfr. M.F. SCIACA. El problema de la educación. Edit. - Luis Miracle, Barcelona, 1.957, Págs. 490-491.

dio de escritos y trabajos, exagerándose sus teorías de tal forma que es difícil encontrar educadores partidarios de conceder al educando una libertad absoluta. El mismo Neill en su libro más difundido "Freedom-No license!" traducido al español bajo el título "Hijos en libertad" empieza por distinguir entre libertad permisible y libertad exagerada o licencia: "Por ejemplo, en mi escuela el niño disfruta de libertad para concurrir a las clases o dejar de hacerlo, porque eso es cosa suya, pero no está autorizado a tocar la -- trompeta cuando otros desean estudiar o dormir" (59). Y añade de más adelante: "La libertad consiste en hacer lo que se desee, siempre que no se perturbe la libertad de los demás" (60), lo cual está de acuerdo con el concepto más extendido de la libertad en general.

A.S. Neill tiene de común con Rogers, sobre todo la idea de autocontrol y que, como el niño es un ser libre, hay que darle la posibilidad de hacer el aprendizaje en libertad.

Sin embargo Neill también incurre en paradojas como la siguiente. Le aconseja a un maestro que quiere seguirle: "Sobre todo, no transija respecto de los principios esenciales, porque si lo hiciera su escuela estaría condenada al fracaso. La libertad es TODO o NADA" (61): ¿Cómo se -

(59) A.S. NEILL. Op. cit. Pág. 21. Traduc. de Marta i Garriga. Edit. Granica, Barcelona, 1.976.

(60) Ibidem, Pág. 27.

(61) Ibidem, Pág. 224.

entiende esta disyuntiva después del consejo anterior?...

Desde el punto de vista didáctico el alumno es libre para escoger las materias de estudio, el curso que -- quiere seguir, si quiere o no aprender, jugar o entretenerse. Se dan casos en que alumnos rebeldes están varios meses sin hacer nada, hasta que un buen día, de buen grado o libremente deciden trabajar. Se cuenta de un muchacho que estuvo diez años sin asistir a ningún curso y otro a los 17 años -- no había aprendido a leer (62).

Hay todavía otros aspectos más chocantes de lo que Neill considera como "el paraíso del niño", por ejemplo, el relativo a la sexualidad. Aquí también el niño es libre para expresar sus deseos o instintos, es más se aceptará -- que el pequeño lleve una vida sexual a base de juegos abiertos y declarados con las niñas, incluso entre hermanos y -- hermanas, ya que esto es parte de un fenómeno natural, normal y deseable, sin llegar, claro está, a los límites del matrimonio convencional (63).

Una crítica total a la pedagogía de Summerhill tanto en su intencionalidad política como propiamente educativa es bien fácil, lo mismo desde un punto de vista que -- considere la autoridad como un factor indispensable en toda

(62) Cfr. SNYDER. Op. cit, Pág. 32.

(63) NEILL, Op. cit. Confr. Págs. 85-97.

forma de vida organizada que si se es partidario de una libertad responsable. "La libertad será buena si la empleamos en el mantenimiento del orden entre las tendencias y en hacer prevalecer a las tendencias elevadas sobre las tendencias bajas... que no se satisfagan los apetitos de la vida animal sino en función de la razón para convertirlos así en apetitos racionales" (64).

Pero, dejemos que sea un autor nada conservador el que nos lleve a la conclusión de que las teorías de Neill, basándose como las de otros pedagogos no-directivos en que el problema de la educación descansa en la libertad del -- alumno, engendran bien a su pesar, nuevos conformismos y en cierto modo se oponen a una visión progresista de la educación. "Jamás este niño, al que durante unos años se le ha consentido el no ir a clase, yendo allá para acá mientras -- sus camaradas estudian, a quien nadie ayuda a tener confianza en sí mismo, a llevar a cabo un trabajo de larga duración, a quien no se le muestra el camino de la cultura; jamás este niño se podrá decir que lo hemos hecho libre y feliz. ¡No!. Los niños de Summerhill no se pueden considerar felices!" (65).

Nos cuesta trabajo creer, aunque el propio --

(64) F. KIEFFER. La autoridad en la familia y en la escuela. Edic. FAX, Madrid, 1.951, Pág. 193.

(65) SNYDER, Op. cit. Pág. 61.

Neill lo afirme, que aún los más reacios a cualquier forma de sujeción luego se integran rápida y perfectamente en la sociedad, y que, aunque una buena parte de ellos llegan a ser artistas o escogen profesiones manuales, aquellos otros que quieren ir a la Universidad vencen los exámenes tan fácilmente como los que han seguido o sufrido, según él, una enseñanza tradicional (66).

Otras experiencias de lo que pudiera llamarse - pedagogía libertaria, y coincidentes en su nacimiento con - la Escuela de Summerhill, fueron las llevadas a cabo en cuatro centros de Hamburgo por los años veinte y primera mitad de los treinta que agrupaban a unos seiscientos alumnos.

Consistieron en no imponer a éstos desde el -- principio del curso ninguna obligación, nada de horarios ni de programa, nada de clasificación o agrupamiento. La actividad en la escuela, tanto en su forma como en su contenido, debían escogerla los propios escolares hasta darse cuenta - de que necesitaban de unos maestros que impusieran un orden, que les enseñaran lo que debieran o querían aprender. De su iniciativa solamente dependería la intervención del profesor, que duraría hasta que ellos quisieran, lo suficiente - para responder a sus demandas.

(66) Le Monde, de 19-20 de marzo de 1.972. Pág. 8. Art. de A. GALLOIS, titulado Summerhill symbole de la pédagogie d'avant-garde.

Esto, sin duda, es pasar en la escuela, dicho - en términos claros, de la dictadura del profesor a la dictadura de los alumnos.

La "experiencia de Hamburgo" es fácil de adivinar cómo acabó, independientemente de que la llegada de Hitler al poder no tolerara tal ensayo. E independientemente - también de los excesos de orden sexual que se produjeron y que tuvieron consecuencias irreparables desgraciadamente para muchos alumnos.

Una cosa es, como propugna Rogers, adoptar una aptitud que tiende a reducir en beneficio del alumno la intervención del profesor y otra muy diferente es permitir -- una libertad total que puede llegar, si el alumno lo quiere, a prescindir en absoluto del profesor y acometer los mayores desmanes en su perjuicio. La educación es y será siempre, además de un desarrollo más o menos espontáneo del educando, y de un método o técnica, la relación personal entre educador y educando, entre maestro y discípulo (67) y que es lo que la reviste de unas características muy distintas de las de la relación terapéutica.

En contraste con la educación y enseñanza basada en la ausencia de toda autoridad y obligaciones por parte de los alumnos, nos vamos a enfrentar con otro enfoque -

(67) H. HANNOUN. L'attitude non-directive de Carl Rogers. - Les Editions. ESF, París, 1.972, Pág. 50-51.

bien distinto de la no-directividad aplicada a la pedagogía, el que dimana de los estudios y experiencias de Kurt Lewin, Lipitt y White, sobre el comportamiento de los miembros encuadrados en tres grupos guiados por tres monitores (profesores) de forma bien diferente, el uno autoritario, el otro no intervencionista, y democrático el tercero, que desembocaron en los siguientes resultados:

- La agresividad u hostilidad es mucho más frecuente en el grupo autoritario que en el democrático;
- La no-agresividad se manifiesta como apatía en el grupo autoritario por la influencia represiva del monitor;
- Hay una explosión agresiva cuando el monitor desaparece de la escena;
- 19 de cada 20 muchachos prefieren un líder democrático mejor a un autoritario y 7 sobre 10 a un no-intervencionista.

La interpretación general de los datos suministrados nos lleva a la consideración de que la agresividad está en función de cuatro factores subyacentes: tensión, restricción de libres movimientos, rigidez de la estructura del grupo y estilo o forma de vida (68).

(68) K. LEWIN. Psychologie dynamique. Presses Universitaires de France, París, 1.967, Págs. 225-227.

Pues bien, Mary A. Bany y Lois V. Johnson, profesores e investigadores americanos, siguiendo poco más o menos la misma línea, nos han legado un importante estudio cuyo fundamento es "que los niños deberían aprender por la experiencia a razonar y a definir solos lo que es justo y lo que constituye un comportamiento aceptable" (69). Dicho estudio está lleno de experiencias en clase, de ejemplos de discusión en grupos, de prácticas y resultados, en fin, que ponen de manifiesto que también es posible una pedagogía no-directiva "centrada en el grupo" en lugar de centrarse en el alumno exclusivamente.

Una de las más importantes consideraciones que hemos de sacar del trabajo de Bany y Johnson es que en el comportamiento de los miembros del grupo hay un factor fundamental que es el relativo a las interacciones y la comunicación. En la clase tradicional o directiva la comunicación es siempre vertical, de arriba a abajo, del profesor a los alumnos, y a veces, por efecto de retorno (feed-back) también de abajo a arriba. Mientras que en la enseñanza "centrada en el grupo" la dirección de la comunicación es horizontal o transversal, de los alumnos entre sí, y es entonces cuando éstos se expresan libremente, sin temor ni apatía, con reacciones positivas (70).

(69) Cfr. M.A. BANY et L.V. JOHNSON. Dynamique des groupes et education. Edit. Dunot, París, 1.969, Pág. 7. (Hay traducción española de la Edit. Aguilar, Madrid).

(70) Ibidem, Págs. 82-83.

El papel del profesor en la "enseñanza centrada en el grupo" será, pues, la de contribuir a que se logre la cohesión del mismo, suscitar un ambiente favorable para que la vida del grupo se despliegue sin trabas ni blocaje alguno. Y en las discusiones, estimular la participación de todos, coordinar y armonizar los diferentes puntos de vista, encauzar las críticas de manera constructiva, eficaz, buscando en definitiva el común sentir o convencimiento unánime (71).

A unas conclusiones muy parecidas han llegado - también otros pedagogos ingleses, Irving Rogers y Barrington Kaye, sobre las actividades que en la clase son dirigidas por el grupo mismo. Ante la imposibilidad de guiar, de dirigir y controlar las variadas interacciones que se desarrollan simultáneamente en el grupo, el papel del profesor será cooperar con los alumnos para determinar el programa, el horario, las etapas, los aspectos y líneas directrices - en que se desarrollará el trabajo de la clase (72). Es decir, una participación de los alumnos, con las limitaciones consiguientes, para que estos intervengan en cierto modo en la organización de su trabajo y disciplina.

(71) Ibidem, Págs. 174-179.

(72) Cfr. C. SNYDERS, Op. cit, Págs. 83-85.

SEGUNDA PARTE: ENSAYOS Y VERIFICACIONES SOBRE LA NO-DIRECTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA

CAPITULO III. SEGUIDORES DE LA ORIENTACION NO-DIRECTIVA

1.- El movimiento rogeriano en Francia. Carl R. Rogers en cuanto a sus doctrinas pedagógicas es en general más discutido que seguido, más polémico que admitido. Y, si esta afirmación o juicio es válido para todo el mundo, donde adquiere mayor relevancia ha sido precisamente en Francia.

Antes de que apareciera su famosa obra On Becoming a Person, ya contamos con ensayos sobre no-directividad en la educación tales como el de Germaine Torel en una escuela maternal, basándose, como afirma la psicoanalista Mme. M. Torok, en que "la escuela es, sobre todo un conjunto de relaciones; que lo que cuenta son las relaciones de los niños entre sí o de los niños con el profesor" (1). Lo mismo había afirmado Montessori mucho antes.

Casi simultáneamente M. Pagès lleva a cabo en la Universidad de Rennes otro ensayo, éste más encuadrable en la dinámica de grupos, entre estudiantes de Psicología social (2), y cuya conclusión viene a ser que "Enseñar es,

(1) Cfr. BRUGIDOUX y otros en Pedagogía y Psicología de los Grupos. Op. cit, pág. 78.

(2) Ibidem, págs. 171-186.

ante todo, aceptar que los alumnos aprendan", para lo cual el profesor tiene que eliminar los obstáculos que a veces él mismo introduce en la situación de enseñanza.

Al paso por Francia, en mayo de 1.966, del propio Rogers, dado el carácter dialéctico del pueblo francés y la condición tan controvertida de la enseñanza centrada en el alumno, se levantó tal polvareda de acuerdos y desacuerdos que una gran parte de la literatura pedagógica -- francesa a partir de ese momento va a estar dominada por -- el tema que nos ocupa. André de Peretti en su libro Les -- contradictions de la culture et de la Pédagogie, nos ha dejado constancia de las discusiones y eco en la prensa de -- dicho paso o estancia (3).

Sin embargo, los ensayos que han sido más divulgados y los más prácticos y concretos se han realizado en Francia sobre enseñanza no-directiva y son, sin duda, -- los de Hameline y Dardelin. De su estructura, proceso y resultado ha quedado constancia en el libro publicado por ambos bajo el título La liberté d'apprendre. Y con la particularidad de que, tanto el profesor de filosofía del Instituto Pedagógico de la Facultad Católica de París, Daniel Hameline, como Sor Marie-Joelle Dardelin, también profesora

(3) A. PERETTI. Les contradictions de la culture et de la pédagogie, Edic. EPI, París, 1.969. Págs. 31-48. (Hay versión española de la Edit. Studium, Madrid, 1.971).

de filosofía en la Institución de Saint-Pierre de Caen, han sabido conciliar sus convicciones religiosas con una clara actitud no-directiva tratando principalmente de que los -- alumnos "aprendan a conducirse por sí mismos llegando a -- ser artífices de su propia formación" (4). Snyders, después de afirmar que la independencia del alumno otorgada por la no-directividad es drama y angustia a la vez, y de hacer - un análisis minucioso de esta última, dice a este respecto lo siguiente: "Si el diálogo con otro es un encuentro de - alma a alma, un puro y simple "vivir con", donde no se tie nen en cuenta ni los actos del otro ni sus fines o los pro gresos que puede alcanzar, una coexistencia que tiene va-- lor en sí, es suficiente en sí misma; si el fin último es reconocer la incapacidad humana y el de anularse para de-- jar sitio al impulso divino, entonces, es verdad, no hay - necesidad de la iniciativa del maestro y la no-directivi-- dad tiene razón" (5).

Pero, dejemos que sean los propios autores de los ensayos los que nos hablen de sus objetivos, dificulta des y conclusiones. El profesor Hameline nos lleva a las - siguientes apreciaciones:

(4) Conf. P. FAURE. Ideas y métodos en la educación. Edic. Narcea, Madrid, 1.962, Pág. 128.

(5) G. SNYDERS, Op. cit. págs. 184-185.

"El papel didáctico del profesor, limitado al principio, aumenta progresivamente en importancia. Los fracasos expuestos por los alumnos, según se van produciendo, son la causa de ello. La copia servil de la situación profesoral que van adoptando produce en principio condenación e ineficacia... El grupo prefiere, en definitiva, volver a una cierta forma didáctica en la que el profesor sea el que tome sobre sí su propia tarea. Mas este paso no es más que la apariencia de una regresión. Puesto que, reconociendo su papel normal de agente privilegiado de información, el profesor actúa por delegación en el grupo... La elaboración del programa, la apreciación del curso, su duración, el control de aprovechamiento, la selección y frecuencia de los "deberes" y la exposición de ciertos aspectos quedan en manos del grupo que conserva así el poder de decisión y de orientación del trabajo".

Con relación al control de aprovechamiento por los propios alumnos, punto éste muy debatido, se muestra contrario a que este aspecto, como otros muchos de la enseñanza directiva, quede reservado a la iniciativa del profesor. Dicho control no es más que un medio que sólo tiene el valor de sondeaje, son los alumnos los primeros en reconocerlo así y lo realizan con bastante interés, al igual que otros dominios del auto-aprendizaje. Algo parecido ocurre del programa que, cuando es impuesto, casi siempre queda in

acabado (6).

Sor Dardelin, después de una evaluación de su propio ensayo, a base de cifras, deduce entre otras referencias:

"Se puede concluir que el método no-directivo - ha dado unos resultados sensiblemente mejores que el método tradicional...

Además de que la enseñanza no-directiva no ha supuesto peligro para el éxito de los exámenes, ha presentado a todo lo largo del curso otras ventajas innegables:

- 1º Relaciones ciertamente más humanas entre alumnos y profesores... Los alumnos han dado prueba de equilibrio y madurez a nivel de trabajo escolar y en su afabilidad con relación a los profesores...
- 2º Han tomado muy en serio su trabajo...
- 3º Cuantitativamente el profesor ha tenido menos trabajo, han resultado menos fastidiosos la corrección de ejercicios y los deberes de control, etc., ...

En cuanto a los inconvenientes, se dan casos de alumnos que abandonan el curso; hay una real incertidumbre -

(6) Conf. La liberté d'apprendre. Op. cit. Págs. 136-142.

que inquieta corrientemente a estudiantes y profesor; hay aparentes pérdidas de tiempo en que la clase anda a tientas por lo que hay que recurrir a entretenimientos individuales (7).

2.- Experiencias en Bélgica e Italia. El ensayo más continuado (1.960-68) del que hemos logrado recoger datos, es el llevado a cabo por el profesor de Psicopedagogía de Bruselas, Daniel Le Bon, que nos ha referido experiencias entre aspirantes a profesores de enseñanza media, alumnos de bachillerato e, incluso, de escuela primaria. Como Max Pagés, había tenido contacto en Norteamérica con Carl Rogers, así que su versión de la técnica de la enseñanza centrada en el alumno es de primera mano.

Aparte de otros pormenores, de las experiencias de Le Bon podemos concluir:

- Es difícil tomar una clase-grupo que pueda auto-dirigirse con alumnos que durante ~~varios~~ cursos han seguido una enseñanza convencional.
- La capacidad de una clase para formar grupo está en proporción directa a la edad de los mismos e inversa al número de miembros.

(7) Ibidem. Págs. 227-230.

- Es difícil para el profesor mantenerse al margen de las discusiones, sobre todo cuando con su intervención se ahorrarían tiempo y esfuerzos para los alumnos.
- Una vez que el grupo logra coherencia se reafirma la personalidad de sus miembros de modo patente y el interés por la instrucción aumenta (8).

Finalmente, queremos también resaltar los éxitos que él mismo confiesa respecto de esta nueva técnica de enseñanza, que parte del principio de que la educación es ante todo y sobre todo auto-educación, es decir, trabajo de sí mismo sobre sí mismo, lo que no excluye evidentemente la ayuda de otro, antes bien, la precisa.

Con relación a la llamada disciplina o gobierno, dice Le Bon que jamás tuvo que apelar a los castigos de ninguna clase. En cuanto a los resultados en conocimientos, igualmente afirma que los alumnos se interesan de tal forma por sus estudios que llegan a poseer finalmente una cultura superior a la generalmente conocida por los jóvenes de la misma edad. Y más importante aún que ello es el grado de madurez psicológica que alcanzan.

(8) Confr. BROUGIDOUX y otros. Op.cit. Págs. 115-146.



No hay, pues, inconveniente en dejar a los alumnos en la mayor libertad posible a condición de que la actividad no-directiva sea adoptada desde la más temprana edad, - por lo que es de una importancia capital y se consigue un - enorme progreso si se aplica en la enseñanza primaria y más aún hasta en el jardín de infancia (9).

Atraída igualmente por la sugestividad de las teorías de Rogers, la profesora de la Universidad de Milán, Lucía Lumbelli, ha reunido una serie de observaciones sobre la enseñanza no-directiva, tras haberla puesto en práctica durante el curso 1.966-67 con un grupo reducido de estudiantes próximos a obtener la Licenciatura de Filosofía, que -- nos parecen sumamente interesantes.

En una primera exploración se propuso examinar los problemas que pueden presentarse al querer obtener el - clima optimal que requiere como condición indispensable la puesta en práctica de la enseñanza centrada en el alumno.

Luego vinieron varias lecciones en las que los estudiantes eran informados sobre los principios terapéuticos rogerianos y sobre la entrevista (objetivos didácticos del ensayo puesto que las clases versaban sobre Pedagogía).

Entre una y otra lección los alumnos fueron in-

(9) Confr. Revist. Préparons l'avenir, nº 8 de Marzo de -- 1.968, págs. 15-26.

vitados a presentar unos resúmenes sobre sus impresiones - respecto al método y comportamiento del grupo. Hubo tam- - bién coloquios periódicos en los que se discutían dificultades e incomprensiones.

Finalmente se distribuyó un cuestionario en el cual los alumnos deberían evaluar la participación de sus compañeros y los progresos en conocimientos y formación de la personalidad.

Por lo que se refiere a los problemas o dificultades que tal método implica, L. Lumbelli señala:

La primera observación que se recoge es la incompreensión o dificultad inicial que los alumnos muestran con relación a una actitud del profesor y de ellos mismos completamente nueva. Se colocan a la expectativa y hay que esforzarse para que venzan la inseguridad y la desconfianza. Sólo creen en la auto-responsabilidad y auto-evaluación cuando al final las han vivido realmente.

Otro dato recogido de la experiencia es que en general domina el desinterés por los puntos de vista ajenos. Una considerable mayoría renuncia a la discusión entre el continuo paso de un argumento a otro. Se exige un desarrollo más ordenado y coherente al mismo tiempo que más documentado.

Se dan igualmente grandes desniveles de espontaneidad entre los propios alumnos. Y es que atribuir a una veintena de estudiantes los mismos intereses, el acuerdo en la selección de los argumentos y la analogía en la forma y fondo de tratarlos, es una utopía difícilmente alcanzable.

No obstante todo ello, la profesora Lumbelli confiesa que el experimento ha tenido un significado positivo en cuanto a su contribución pedagógica. Prescindiendo de la extensión o grado de aplicabilidad práctica del método rogeriano, de él se derivan advertencias válidas para todos los niveles y en todos los campos de la educación. "La cosa más importante me parece que es la llamada a la resonancia emotiva de los hechos cognoscitivos y a la modelidad psicológica según la cual las nuevas experiencias o hechos culturales e ideológicos sean admitidos o rechazados, así como también la importancia determinante del examen y control de las actitudes y de las impresiones en una situación escolar en la cual se trata de modelar el sentido y percepción de la realidad" (10).

3.- Balbucesos empíricos españoles. Es evidente que durante los últimos años la expectativa en nuestro país ante las -

(10) Confr. Revist. Scuola e città, nº 12 de Diciembre de 1.967. Págs. 630-637.

teorías rogerianas crece de día en día, de forma que son - muchos los seminarios y reuniones psico-pedagógicas y artículos de revistas que se ocupan del tema. Sin embargo las experiencias sobre no-directividad en el campo de la enseñanza y del aprendizaje en general son contadas. Creemos - que lo más importante a tales efectos es lo que se consigna en el Documento A-25 del Instituto de Ciencias de la -- Educación de la Universidad de Barcelona referido a un seminario sobre Educación no-directiva.

En él, y pese a que en algunas partes del mismo se confunde la no-directividad con autogestión pedagógica, cogestión o pedagogía institucional, nos encontramos con - algunos auténticos ensayos que por las conclusiones obtenidas nos parecen lo suficientemente interesantes para reseñarlos aquí.

Empecemos por el llevado a cabo por la profesora de Escuela Universitaria de F. del Profesorado de E.G.B. de Gerona, (Distrito U. de Barcelona) D^a. Mercè Boix con - los alumnos de 1er curso procedentes del COU y sobre Introducción a las Ciencias de la Educación. Por la metodología descrita y el proceso seguido vemos que pueden ser estimables las siguientes conclusiones (11):

- El alumnado se siente más universitario si las

(11) Julio, 1.973, Págs. 23-25.

clases se dan a modo de conferencias o magistrales.

- Durante los días en que se les ofreció la oportunidad de auto-dirigirse se tuvo la impresión de que esperaban que el curso se iniciara.
- Algunos alumnos con buenas ideas no se atrevieron a expresarlas en público.
- La valoración es en conjunto negativa.

En el mismo curso de 1.972-73 hay otro ensayo, - ahora con maestros y sobre "Planificación y programación - del Curriculum Escolar". La metodología y el proceso parecen idénticos al anterior ensayo con la diferencia de que el alumnado había sido iniciado ya en técnicas auto-gestivas. Las conclusiones ahora difieren un tanto:

- Algunos maestros de profesión manifiestan que - el cambio de metodología a que estaban siendo - sujetos repercute directamente en sus aulas.
- La valoración es ahora moderadamente positiva - (12).

Pasemos a otros ensayos al parecer de más consistencia llevados a cabo por el Profesor Ernest Marcot de

(12) Ibidem, Págs. 26-27.

la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona durante los cursos 1.970-71; 1.971-72 y 1.972-73.

El primero que se cita (13) dado a alumnos de 1º ó 2º curso fué sobre "Métodos de estudio y enseñanza individualizada". Por los pasos seguidos se deduce inconstancia en la actitud, abandono parcial de la no-directividad y valoración negativa como final.

El segundo fué facilitado a alumnos de 4º ó 5º curso y sobre "Técnicas-prácticas de Organización y Enseñanza" sin que se obtuvieran mejores resultados. Las mismas vacilaciones y necesidad de intervencionismo: como final valoración también negativa.

Todavía nos refiere el profesor Marcot un tercer intento llevado a cabo en el Instituto de Ciencias de la Educación y sobre "Dinámica de Grupos y trabajo en equipo", con total vacío de directividad e inmersión en el "caos" de la libertad. Marcot ahora se manifiesta con más pesimismo aún: "sorpresa, frustración, agresividad, impacto, interés, colaboración, escepticismo, despego, inhibición". Y todo curiosamente coincidente en las tres clases del alumnado: profesores veteranos, licenciados recientes y universitarios de 5º año de carrera. La valoración es -

(13) Ibidem, Págs. 27-28.

bastante negativa y la masa -dice él- se refugia conscientemente (o no):

en el silencio	{	no preguntar		en el absen	{	de clases
		no discutir		tismo		de activida-
		no atacar				des
						de trabajos
						creativos (14)

En otro ámbito, nos referiremos igualmente a la experiencia llevada a término por los profesores de -- E.G.B. Pilar Daniel, Victor León y Enrique Raya en unas - escuelas de un barrio obrero de Barcelona en régimen de - coeducación. El grupo de seguimiento lo formaron 21 niños de 5º y 6º de Básica durante el curso 1.972-73. Aunque se mezclen diversos aspectos en la actividad no-dirigida (au togestión, asambleas, cooperativa, granja, etc.) las conclusiones son significativas. Las reproducimos sintetizadas:

- Para practicar la enseñanza de forma no-directiva, es básica una actitud auténtica respecto de la misma y la aceptación de todas sus consecuencias.
- El profesor no-directivo debe estar bien preparado en técnicas de grupo y sumergirse en él sin ser rechazado.

(14) Ibidem, Págs. 29-30.

- Una actitud insegura que oscile entre un laissez-faire y amagos de autoritarismo, conduce a una disgregación del grupo.
- En una enseñanza no-directiva continuada, por lo menos con niños de Enseñanza Básica, se establece una relación afectiva entre el Profesor y el grupo mucho más intensa y más personal que en una enseñanza directiva, pero, si dicha relación no es controlada:
 - produce una carencia cuando se realiza un cambio (de profesor); existe una descompensación afectiva y una consiguiente frustración;
 - puede entorpecer la maduración del grupo de una forma mucho más sutil que el autoritarismo;
 - se rompe la cohesión del grupo si aparecen - unas relaciones afectivas interpersonales demasiado intensas entre determinados miembros del grupo y el profesor ;
 - tan perniciosa para el grupo como la directividad puede ser la no-directividad en la que el profesor sea el líder (forma solapada de directividad);
 - si para todo tipo de enseñanza es indispensable

ble que el educador sea una persona emocionalmente equilibrada, en la Pedagogía no-directiva se acusa más esta necesidad.

Finalmente los experimentadores de este ensayo hablan de la irreversibilidad tanto para los alumnos como para los profesores, puesto que a unos y a otros les es difícil volver a la Pedagogía directiva tradicional (15).

4.- Experiencias propias. El autor de este estudio ha realizado también dos experiencias sobre no-directividad que a continuación se reseñan:

La primera se llevó a cabo durante una semana en febrero de 1.976.

- Lugar de realización: Colegio Nacional "Andrés Manjón" de Madrid.
- Participantes: Catorce alumnos en prácticas de la Escuela de F. del Profesorado de E.G.B. "María Díaz Jiménez". Un profesor y una profesora en ejercicio y una Religiosa también profesora en ejercicio.
- Tema: Doctrina pedagógica de Carl Rogers.
- Duración de las sesiones: 2 horas diarias de 5 a 7 de la tarde.
- Proceso: Se inicia con una breve exposición -

(15) Ibidem. Págs. 31-36.

por el Facilitante de la técnica no-directiva en la que en diez minutos quedan aclaradas las tres hipótesis de trabajo:

- a) Libertad para proponer y resolver todo lo que se plantea respecto al tema elegido;
- b) Atmósfera de permisividad;
- c) Autenticidad y apertura a los demás.

- El primer acto libre es el de la elección del tema. Se proponen las siguientes opciones:

- . Doctrina pedagógica de Carl Rogers
- . Aprendizaje y sus modelos
- . Programación de actividades en un centro de --
E.G.B.
- . Evaluación de rendimientos
- . Agrupamientos escolares.

Es elegido el primero y comienza la experiencia.

Reacciones más significativas entre Participantes y Facilitador:

Tras un breve silencio queda abierta la comunicación:

- A. Creemos que lo primero será recibir una información --
más amplia de las técnicas no-directivas.
- B. Si a los alumnos le hacemos lo que Rogers propone, unos

se pondrán a jugar, otros a dibujar, etc.

Fte. El aprendizaje para ser auténtico ha de basarse en el planteamiento de un problema significativo. Y algo que sea fin, no medio. El rol del Facilitante no puede confundirse con el del Profesor tradicional. Es un miembro del grupo más, que puede, eso sí, en virtud de una más amplia información, aclarar cuestiones, proponer medios...

- Hay propuestas para trabajar en varios grupos o en uno solo, dado que no son muchos los participantes... Se decide trabajar abiertamente en un grupo unitario.

- Alguien pide que se hagan esquemas sobre lo más importante del sistema.

- Se producen intervenciones como ésta:

D. Yo creo que si me enfrento con una clase y actúo como aquí no es viable el método. Como teoría está -- bien, mas no como práctica.

- Hay pasividad en la mayoría de los participantes.

- Nuevos requerimientos para que el Facilitante exponga lo más fundamental de la doctrina de Rogers.

- Se informa sobre los siguientes puntos concretos:

- . El ser auténtico.
 - . La comprensión mutua y la empatía.
 - . El valor de la experiencia propia.
 - . Lo anecdótico y lo general.
 - . La vida como proceso cambiante.
- Hay petición de bibliografía, Se pasa el tiempo con muchas preocupaciones, lo que demuestra que el aprendizaje no termina con la clase; seguirán después en la casa las reflexiones y el análisis sobre lo hablado.

En la 2ª sesión se constituye un sub-grupo recopilador de notas y bibliografía rogeriana.

- Se presentan nuevas opciones para elegir prioritariamente:
 - a) El hecho educativo y su complejidad.
 - b) Las instituciones educativas y su función.
 - c) El rol del profesor.
 - El grupo se inclina por el tratamiento informal de la no-directividad en su conjunto.
 - Se discute si sería mejor una exposición introductoria sobre cualquier aspecto de los propuestos, seguida de discusiones abiertas para terminar con una puesta en común. Pero, esto es volver a la enseñanza tradicional.
-

- Surgen preguntas sobre si los grupos han de formarse espontáneamente o ser propuestos, quién ha de perfilar el programa, etc... Conviene detenernos en las siguientes:

E. ¿Qué quiere decir "Lo que es más personal es lo más fácilmente generalizable?..."

Fte. La contestación se encuentra en el propio Rogers. (Se lee detenidamente la experiencia significativa donde este punto está explicado).

G. ¿La vida es realmente un proceso cambiante?... Y la respuesta también la sacamos de O.B.P.

H. La teoría de que cada uno se puede valer por sí solo para resolverse sus problemas ¿no creará excesivas individualidades?

Fte. Y ¿qué inconveniente hay en que la educación promueva ese nacimiento de personalidades originales y creativas? No es alimentar la soberbia sino dar opción a que cada cual se desarrolle al máximo.

En la 3ª sesión siguen aumentando las dudas: -
Para esta técnica haría falta cambiar toda la estructura de nuestro sistema educativo; no es viable en la práctica, sobre todo a nivel de E.G.B.; hay quien duda de que todo alumno tenga la suficiente capacidad para dirigir su pro--

pia formación; se puede llegar a una verdadera anarquía en las clases con la no-directividad; se tropezaría con directores, profesores y padres para establecer esta técnica...

Quedan aclarados algunos puntos de la doctrina rogeriana: aprendizaje significativo, concepción optimista del hombre, la libertad experiencial...

Con la 4ª sesión quedó fijado el concepto que - de la educación tiene Rogers: aprendizaje que produce un - cambio en el comportamiento. También se reflexionó sobre - sus diversas concepciones filosóficas y psicológicas. Queda patente el hecho de que la educación así concebida y, - sobre todo, el papel del educador, es bastante difícil.

Pero, lo más importante de esta sesión fueron - los dos casos expuestos por una de las profesoras asistentes:

"Esta mañana en clase, he puesto en práctica - con la suficiente prudencia la libertad experiencial. Algunas alumnas han manifestado que les preocupa mucho la virginidad (¡niñas entre 10 y 11 años!). Con tal motivo se ha provocado la correspondiente lección de educación sexual".

"En otra ocasión también me ha dado resultado - el método al ponerse de manifiesto que el interés de una -

sola alumna por adquirir informes sobre los OVNIS, fácilmente lo hizo suyo un grupo numeroso de la clase. Yo les he tenido que decir que me informaría mejor para tratar de la -- cuestión al día siguiente".

Es interesante que el educador se dé cuenta de -- que no es invulnerable en su saber.

En la 5ª y última sesión ha ocupado bastante -- tiempo el tema evaluación según Rogers. Mas, también ha habido que reflexionar sobre la teoría del conocimiento en la no-directividad: a) hay un campo, la conciencia; b) un proceso, la simbolización; y c) un resultado, la representación. También se puede llegar a la representación por vía -- de subcepción. Ello se aceptó, pero hubiera hecho falta mayor aclaración.

Para una valoración del ensayo se hizo al final una encuesta a base de tres preguntas cuyas respuestas más significativas reproducimos a continuación:

1º ¿Han supuesto realmente algo significativo para -- Vd. este conocimiento de la no-directividad?

A. Pienso que me ha servido bastante ya que he notado en mí un cambio de ideas positivas respecto a la enseñanza.

B. Me ha servido, cuando menos, para preocuparme --

de algo que antes no me importaba mucho.

C. Me ha abierto nuevos horizontes; creo ahora más en los valores humanos; he aprendido a escuchar a otros; a no tener miedo a expresar lo que -- siento.

D. Me he hecho más auténtico y abierto; ha variado mi comportamiento en la clase.

E. Creo que es necesaria una renovación amplia en las estructuras y proceso de enseñanza.

F. Se obra con más sinceridad al darnos cuenta de que ninguna idea o concepción se puede imponer autoritariamente. Liberado de coacción, adoptas una postura más auténtica. La facilidad de intercomunicación te ayuda a seleccionar mejor sus - criterios.

G. En principio me ha dominado una inquietud nueva. Las ideas madres de Rogers las comparto plena-- mente.

2^o ¿Cree que la técnica no-directiva es aplicable a - cualquier campo de enseñanza?

A. Con toda certeza se obtendrán mejores resultados que con la enseñanza convencional.

B. Dejando a un lado los aspectos utópicos, creo -- sinceramente que este método supone un cambio so

cial enorme. Aunque más que a la enseñanza es - aplicable a la conducta o educación.

- C. Partiendo de la ignorancia total sobre un tema cualquiera es fácil en principio que nos movamos " a ciegas", de ahí que tarde bastante en producirse la intercomunicación exigida.
- D. Dudo que con alumnos de menor edad, si no son - previamente tratados así en el seno familiar, - se logren buenos resultados. No me atrevo a utilizar esta técnica en una clase cualquiera y para un tema cualquiera.
- E. Puede que sí y puede que no, depende de los sujetos a que se aplique, de su formación, ambiente familiar, etc. Habrá ~~que~~ suprimir la mayor -- parte de los supuestos en que se fundamenta hoy la enseñanza.
- F. Creo que sí, aunque pienso que la característica fundamental de este método es ayudar a desarrollar la personalidad. Ahora bien, puede llevar a algunos a una actitud de indiferencia y - de pasividad.
- G. Como toda teoría para conocer bien sus resultados hay que ponerla en práctica primero y emitir un juicio después.

3º ¿Qué aspectos negativos cabe señalar?

- A. Pueden surgir conflictos en la clase y fuera de ella.
- B. No puede aplicarse a todos ni a todas las enseñanzas.
- C. Es difícil su puesta en práctica.
- D. Se corre un riesgo grande al aplicar el método dentro del sistema educativo actual.
- E. Actualmente no estamos preparados para ello.
- F. No pueden obtenerse buenos resultados con algunos jóvenes poco preparados.
- G. Algunos no sabrán fijar los límites de su libertad que está en la libertad de los demás.

Nosotros añadimos que casi el 50% de los participantes no acudían a las sesiones o permanecían pasivos ante ellas, lo que quiere decir que no todo en la no-directividad son aspectos positivos.

Algún tiempo después realizamos un segundo ensayo de no-directividad en la Escuela del Magisterio de la Iglesia "Dos Boscos" de Madrid con alumnos/as del 3er curso.

- . Tiempo: Durante cuatro semanas a base de dos sesiones (martes y jueves) de 3 a 5 de la tarde. - Abril-Mayo de 1.976.
- . Participantes: 40.

La reunión preparatoria fué el 2 de abril y -
tuvo por objeto explicar sucintamente la naturaleza de la -
experimentación así como lo más fundamental de la no-direc-
tividad e ideas-clave de Rogers.

Como temas opcionales para trabajar sobre --
ellos se propusieron los mismos que en el anterior ensayo,
Ahora se escogió por mayoría el de "Programación y evalua--
ción".

En la siguiente sesión se planteó, tras bre--
ves tanteos, la situación problemática a la que había que -
enfrentarse. Se acordó que fuera la programación de una uni-
dad didáctica semanal para un 5º curso de E.G.B. sobre el -
tema "La nutrición vegetal".

- Alguien pregunta sobre el alcance de la globalización.
 - Rápidamente se piensa en los objetivos a lo--
grar.
 - Se manejan taxonomías y se opta por la más --
simple: objetivos formales o aptitudinales, -
materiales o de contenido y operativos o habilidades.
 - Se constituye un grupo que preparará los con-
tenidos básicos sobre este tema del área de -
experiencias.
-

En otra sesión se produce una gran distorsión de opiniones sobre la no-directividad.

- Algunos opinan que ven esta técnica como inviable en esta situación.
- Otros la consideran totalmente utópica.
- Es mejor partir de un esquema general sobre toda la problemática de la programación que será repartido por el Facilitador en la reunión siguiente.

Todavía se tarda en tomar conciencia de las técnicas no-directivas. Hay gran polémica, pero se despiega interés. Faltan deseos de participar activamente en el grupo. Muchos prefieren la clase tradicional en la que la mayor parte de la acción corresponde al profesor.

Al final no se puede avanzar al ritmo deseado y apenas se logra pasar de la programación en general. Para no defraudar totalmente al alumnado el Facilitador -- tiene que ofrecer la unidad programada y explicar sobre -- ella ciertos detalles.

La deserción de asistentes fue avanzando hasta quedarse reducida al final en menos del 50%. Bien es -- verdad que había una razón: la proximidad de los exámenes, algunos de los cuales (trimestrales) coincidieron con las

Últimas semanas. Para convencernos del éxito o fracaso del ensayo, al final se puso en circulación el siguiente cuestionario, algunas de cuyas respuestas, las más significativas, también vamos a reproducir:

- 1º Exponga su opinión sobre el juicio que le merece la no-directividad como técnica educativa.
- 2º ¿Estima que es aplicable al aprendizaje en cualquier campo?
- 3º Indique las principales limitaciones en cuanto a los sujetos de aprendizaje.
- 4º ¿En qué medida ha aprovechado la técnica con relación al tema "Programación"?

R e s p u e s t a s

Participante M.J.:

- 1º Creo que la técnica no-directiva aplicada por un experto en ella es totalmente práctica. - Potencia al máximo las cualidades del educando y en cuanto tal es válida y aplicable. Es interesante porque rompe con el molde tradicional del maestro para darle a la educación la amplitud que posee. Fomenta la formación de la personalidad que siempre es más válido que el adquirir conocimientos.

- 2º Pienso que es aplicable a cualquier contenido aunque en unos es más fácil que en otros. En algunos se precisa que el Facilitador intervenga más que en otros.
- 3º Una limitación puede ser la falta de madurez para ser capaz uno mismo de dirigirse, otras la edad y falta de decisión. Con todo pienso que al principio tendrá que intervenir más - el profesor.
- 4º Más que sacar provecho en cuanto al tema elegido, he adquirido o tomado conciencia de esta técnica aplicada a la educación. No obstante, he ~~sacado~~ una visión de la programación que antes no poseía, si bien todavía quedan muchas lagunas que no sé cómo llenar. Pero, lo más importante es el darnos cuenta de que la técnica no-directiva abre nuevos horizontes que tendremos en cuenta al enfrentarnos de lleno con el problema de la educación.

Participante A.R.:

- 1º Como técnica educativa, considero que es muy interesante y estoy de acuerdo con los métodos que utiliza y fin que persigue: un cambio de conducta.

- 2º Creo que sí que puede aplicarse a cualquier contenido aunque lógicamente en algunos alumnos se encuentren más dificultades que en -- otros.
- 3º Se puede aplicar a niños de todas las edades, aunque si los educandos son pequeños la atención del Orientador tendrá que ser más activa, aparte de que el número de alumnos debe ser -- reducido para atenderlos bien.
- 4º El tema tratado es muy importante, más, la -- verdad es que no puedo decir que haya aprendido demasiado. Sin embargo, he podido concien-- ciarme de los problemas que encierra más que en un aprendizaje sistemático del mismo, que quizás se hubiera logrado con lecciones magistrales.

Participante M.S.:

- 1º Creo que la técnica tiene bastante valor edu-- cativo, lo que pasa es que la veo difícil de aplicar tanto en los primeros años de escola-- ridad como en los últimos.
- 2º Como ya dije antes no tengo mucha fe y me pa-- rece que será difícil de aplicar sobre todo -- en aquellas áreas que como las matemáticas, -- requieren explicación del educador.

3º Puede ser aplicada a sujetos de diferentes -
edades, mas no creo que sea el ideal aplicar-
la a nivel universitario, en todo caso puede
que lo fuera a un cursillo monográfico pero -
no a toda un área.

4º Al tratarse como se ha tratado de un cursillo
breve no hubiéramos sacado más provecho de --
otra manera, pero, si hubiera sido un curso -
más largo tal vez sí.

Participante A.N.:

1º Considero que como técnica es perfectamente -
válida, al menos en teoría, y creo que con el
tiempo y el esfuerzo de muchos lo será también
en la práctica. Lo que más me ha convencido -
han sido las tres leyes, por llamarlas de algu-
na manera, de Rogers. Sobre la motivación des-
de dentro y el aprendizaje como modificación
de la conducta, creo que como futura maestra
el cursillo me ha servido bastante. Como cono-
cimiento de una técnica que he podido experi-
mentar en mí, salvando ciertas contrariedades,
me alegro de tal experiencia.

2º Creo que sí es aplicable a cualquier campo -
del aprendizaje, siempre que el contenido su-
ponga una necesidad e implique al sujeto. Ha-
brá que buscar el modo de que así sea.

3º Pienso que a medida que el sujeto va madurando, va siendo más capaz de motivarse o de sentir - esas necesidades como más urgentes. A los niños es lógico que habrá que proponerle más incentivos para que respondan por sí mismos con cierto interés.

4º El tema me ha servido de mucho sobre todo de cara a una aplicación próxima. Creo que ha habido poco diálogo y si hubiera habido más participación, las sesiones hubieran sido más dinámicas. De todas maneras para mí el aprendizaje ha sido positivo.

Participante A.A.:

1º La técnica no-directiva me parece uno de los -- adelantos más notables descubiertos en la enseñanza, sobre todo si se aplica desde que el niño es pequeño, puesto que así aprenderá antes a saber lo que quiere, y será persona. Lo que hay que dejar bien claro es que no-directividad no significa anarquía, sino todo lo contrario, enseñar al niño a ser responsable y a imponerse - él mismo un orden.

2º Es indudable que se puede aplicar a cualquier - contenido, por ejemplo, a las matemáticas; antes nos empezaban dando una regla y, sin más a

aplicarla. Con esta técnica hay que descubrir - esa regla y el profesor te orienta para ello.

3º Pienso que si al niño desde pequeño se le educa en un ambiente de no-directividad, se hará mucho más responsable, y alcanzará antes la madurez, puesto que él tendrá que ir descubriendo - los caminos. Es peor para personas mayores que han estado acostumbrados a la directividad.

4º Yo creo que la forma de aprender ha sido precisamente no-directiva. La participación ha sido el denominador común de las clases, aunque a veces no se haya llegado a deducciones fundamentales, entonces el profesor nos ha orientado y de ahí hemos sacado las conclusiones claves de la técnica no-directiva, si bien no nos han sido - dadas de antemano, sino a través de un previo - razonamiento; así se aprende mucho más, puesto - que hemos sido nosotros los que hemos descubier - to aquello que estaba ya descrito.

...-.-.-.-.

Claro está que no vamos a caer en la ingenuidad de que lo reflejado en estas respuestas, así como en las -- del primer ensayo, es decisivo, pues ambas experiencias, ni por el tiempo dedicado a ellas ni por el número de participantes pueden tener la suficiente validez y confiabilidad. Están en contra de ello, las deserciones en las sesiones, y

el número escaso de testimonios que logramos recopilar. Bag tantes participantes permanecieron pasivos y hasta reticentes en sus intervenciones. Lo que sí está claro es que los que se interesaron de verdad por la no-directividad, y no creemos que sus respuestas estén condicionadas por ningún factor, la encuentran en general positiva, sobre todo si se introducen sobre la marcha ciertas formas de información o aclaración convencional. Desde luego que son pocos los que admiten una enseñanza no-directiva estricta.

Dudamos de que los mismos que han manifestado - todo lo anteriormente expuesto, al ensayar, poner en prácti ca en sus clases esta técnica, mantengan las mismas opiniones, sobre todo cuando se produzcan como tienen que producirse situaciones límite en cuanto a la disciplina, orden y aprovechamiento de las clases, etc.

CAPITULO IV. LA NO-DIRECTIVIDAD EN VIAS DE RECONSIDERACION

1.- Ferry, Lobrot y Dury. Bien es verdad que hasta la fecha, pese a la gran divulgación alcanzada por las doctrinas o teorías pedagógicas de Rogers, no han sido muchos -- los seguidores de la no-directividad ni tampoco los acercamientos o aproximaciones a la misma en el campo de la aplicabilidad o realizaciones prácticas. Sin embargo, en Francia, que es donde hemos podido apreciar más ensayos, tenemos fundamentalmente tres ejemplos de lo que pudiéramos -- llamar reconsideraciones de la orientación, inspiración o actitud no-directiva. A ellos, y uno a uno, nos vamos a referir.

Empecemos por la experiencia que el profesor -- de Ciencias de la Educación de la Universidad de París-Nanterre inspiró y propició en la Escuela Normal Superior de Educación Física y Deportes Femenina (E.N.S.E.P.S.) de Châtenay-Malabry durante los cursos 1.963-64 y 1.964-65 y que queda bien reflejada en su libro "La pratique du travail en groupe" (1).

En realidad lo que Ferry persigue es llegar a la autogestión educativa por medio del trabajo en grupo y

(1) Fué publicado por la Edit. Dunod de París de 1.970. Aquí manejaremos la traducción al español que ha hecho la -- Edit. Fontanella de Barcelona, con el título de El trabajo en grupo. 2ª Edic. del 1.972.

partiendo de la idea o pretensión de "romper con la práctica magistral corriente, destruir la imagen del profesor omnisciente, juez único del error y de la verdad, crear situaciones en que las alumnas tuvieran que decidir por sí mismas sus actividades" (2).

En los grupos de discusión y en la reducción progresiva de la enseñanza magistral se encuentra la plataforma para saltar a la no-directividad. Por otra parte autogestión pedagógica y no-directividad en el aprendizaje tienen de común el traspaso del poder del maestro a las manos de los alumnos o del grupo, que van a ser quienes realmente determinan los objetivos, el contenido y hasta los procedimientos didácticos.

Así, nada tiene de particular que G. Ferry desemboque en una no-directividad muy sui-générís, en una función que no es directiva por oposición a la directividad tradicional del enseñante (3). A este respecto, distingue con M. Pagés, como ya se apuntó anteriormente, entre intervenciones "informantes", que son aquellas que se facilitan cuando son pedidas por los propios alumnos, e intervenciones "estructurantes" a modo de recomendaciones, consejos y estimulaciones que le determinan a actuar en cierta dirección. Las primeras son compatibles con la no-directividad, pero, no así las segundas.

(2) Ibidem, Pág. 164.

(3) Ibidem, Pág. 165.

De todas formas Ferry nos conduce a lo que Snyders (4) ha calificado de vacilaciones o paradojas, y que son:

- a) Considerar la no-directividad como la técnica de reunión en grupos, que Rogers originariamente propiciaba para el tratamiento terapéutico, nos lleva a preguntar si dicha técnica es utilizable para la enseñanza. Porque enseñar es siempre transmitir algún conocimiento o habilidad. La elección de estos contenidos así como los procedimientos de transmisión son siempre estructurantes tanto o más que informantes. "El enseñante sólo podría ser no-directivo dejando de enseñar". Esta es la contradicción fundamental de la no-directividad, contradicción que arranca de la propia realidad del acto didáctico. Aún en las formas más activas de enseñanza, siempre se llega a un momento en que es necesario dar directrices, ya que se trata de que el alumno aprenda, cosa que, por otra parte, sólo se logra dejando que éste recorra el camino o vía más propia para él. La tarea del docente es por esto a la vez directiva y no-directiva. El quid de la cuestión está en combinar adecuadamente ambas actitudes por parte del docente.

(4) Confr. Où vont les pédagogie non-directives? Op. cit. Pág. 151.

- b) Y de aquí se desprende la segunda contradicción, porque la no-directividad más que una técnica es una actitud, un talante, diríamos nosotros, para lo cual lo determinante no son los caracteres formales del profesor o facilitante -animador dice Ferry- sino sus disponibilidades para tal situación: aceptación, no represión o -ausencia de amenaza, empatía, comprensión, en fin. Actitud que por otra parte tiene que ser sincera, auténtica, porque sino es así la práctica no-directiva fácilmente deriva en forma -más o menos encubierta para manipular a las -- personas o al grupo.

La relación pedagógica -continúa diciendo Ferry- es siempre una relación disimétrica; por su "status", por su competencia, por su experiencia y, en casi todos los casos por su -edad, el enseñante se encuentra en una posición superior en relación con el enseñado, lo que -fácilmente puede llevar al primero a una actitud pontificante o paternalista. Es por esto -por lo que el profesor no-directivo tiene que empezar por anularse como personaje magistral, admitir al angelismo a ultranza de los alumnos que defiende Rogers y comprometerse a reinventar su función.

- c) La tercera vacilación de Ferry estriba en el choque entre la concepción extremadamente individualista de Rogers y la finalidad preponderante social de la educación. Es inadmisibile que tanto el origen de los problemas del individuo así como su solución sean una cuestión puramente interna, que se supere sin tener en cuenta el contexto socio-cultural en que la persona se desenvuelve y su relación con los demás. Rogers asegura que el individuo descubrirá por sí mismo su instinto social que le llevará a aceptar a los otros y a asociarse con ellos, pero, siempre a causa de su experiencia y motivación exclusivamente intrínseca. En una palabra, la no-directividad rogeriana supone un rechazo activo de las determinantes sociales so pretexto de que el individuo podrá así desarrollar libremente sus potencialidades.

Mas, también puede suceder que ello suponga una ruptura, tanto en lo que se refiere a las intervenciones específicas de la enseñanza, mostrar la verdad y sancionar el error, exigir atención y esfuerzo, etc., como en el campo de las relaciones personales, lo que conlleva a las actitudes educativas tradicionales.

mente aceptables (5).

Basándonos en todo ello, podemos concluir con Ferry en que lo interesante no es la no-directividad en sí, sino la fecundidad de ciertos puntos de vista de Rogers, que vienen a coincidir con la importancia de la intercomunicación y el sometimiento a la discusión de las actitudes tanto de los alumnos como del propio profesor.

Pasemos ahora a la "pedagogía institucional", propugnada por los franceses Lobrot, Lapassade, Lourau y otros. Fundamentalmente la pedagogía institucional arranca de la siguiente hipótesis: Las estructuras socio-económicas y políticas son las que hasta ahora han venido condicionando la filosofía de los sistemas educativos que naturalmente tenían que ser subsidiarios de dichas estructuras. Así, todas las reformas educativas intentadas tenían que producirse como consecuencia de reformas previas o paralelas en los campos social, político y económico. Una reforma anticipada en materia de educación, para ser independiente de dichos condicionamientos han de hacerse a nivel de institución, colegio, aula o, lo que es lo mismo, a la pedagogía tradicional generalizada ha de oponerse una pedagogía concreta y autónoma de la institución misma, hecha con el propósito de institucionalizar las reformas educativas. Lobrot piensa

(5) G. FERRY, Op. cit. Págs. 164-172.

que las estrategias rogerianas son muy adecuadas para este fin y coincide con Ferry en la llamada autogestión de los centros (6).

Lobrot deduce que la pedagogía institucional tiene su origen en el movimiento de la pedagogía nueva que arranca de Montaigne, Rabelais y Rousseau y que, ya a fines del siglo XIX y principios del actual, se concreta con Montessori, Decroly, Claparède y Dewey fundamentalmente. En el terreno de las realizaciones más claras, cita también a Cousinet, Kilpatrick, Parkhurst y Washburne. Mas, será C. Freinet, "trabajador asalariado de la educación nacional", no filósofo, ni psicólogo, ni médico, el revolucionario -- más directo de quien parte la verdadera autogestión educativa. Y ello, más que desde una perspectiva de reforma y mejora pedagógica, desde un punto de vista contestatario. "Su primer acto revolucionario -coincidente con la postura que después adopta, como veremos, Lobrot- es acabar con el "estrado" o pedestal sobre el cual se entroniza la autoridad del maestro" (7). Igualmente introduce en el cuadro rígido de la clase las actividades libres, el texto libre, - el dibujo libre, etc.

Lobrot da una importancia grande, en este pro

(6) En su libro La pédagogie institutionnelle, de la Edit. Gauthier Villars, París, 1.970, encontramos bien desarrollada toda la fundamentación de la autogestión, según este autor.

(7) Ibidem, Pág. 114.

ceso de acercamiento a la no-directividad y a la pedagogía institucional, a la aplicación de la cibernética a la enseñanza y a la automación didáctica, instrucción programada, máquinas de enseñar y otros medios tecnológicos. -- Consecuentemente con ese deseo suyo de eliminar al profesor, al menos en su función tradicional, quiere que se recurra a estos dos procedimientos:

- a) El auto-aprendizaje. Esta nueva didáctica da -- más importancia a lo escrito que a la palabra. El alumno se siente más libre ante una máquina o texto programado que cara al profesor que impone su ritmo a la clase, su estilo, organiza -- el tiempo y ordena las actividades. Arguye también Lobrot que la enseñanza programada ofrece sobre la instrucción verbal o la que se hace a base del texto clásico otras ventajas, tales como la coherencia mayor en las secuencias y progresos, la claridad y objetividad en las exposiciones, la atomización de las dificultades, las informaciones reducidas al máximo, etc., etc.
- b) El auto-control. La pedagogía cibernética, igual que la institucional y la no-directiva supone -- que el alumno no solamente puede reglarse él -- mismo su información o integración del saber, -- sino que, además es capaz de auto-evaluarse, ya

que todo conocimiento es a la vez consciencia - de haberlo poseído. El alumno aprende mejor si es él quien regula su propia actividad de forma libre y no impuesta, y en segundo término si se controla a sí mismo, de modo intrínseco y no -- coercitivo como ocurre con los exámenes tradi-- cionales (8).

Por otra parte, la autogestión pedagógica pro-- pugnada por Lobrot, que tiene en cuenta también la dinámica e intereses del grupo al par que los del individuo, se apo-- ya fundamentalmente en los siguientes principios:

- 1º El poder o autoridad que detenta el maestro en la clase tradicional es abolido en la clase autogerida, en razón a que dicho poder o autori-- dad es perjudicial. El maestro debe renunciar a sus atribuciones y aceptar solamente la partici-- pación que le demande el grupo.
- 2º Es mejor que los tres campos o realidades que - se dan en la enseñanza, el motivacional, el de decisiones y el de actividad, provengan de los propios alumnos, por consenso del grupo a que - pertenecen, ya que éste tiene la posibilidad de encontrar fórmulas satisfactorias merced a las divergencias de sus compañeros.

(8) Ibidem. Págs. 117-120.

3º El provecho esencial de la autogestión reside - en el hecho de que cada miembro cuenta con él - mismo y se apoya en los otros. La dialéctica en tre el "yo" y el "otro" se realiza así al máxi- mo (9).

Propuestas así las cosas es innegable que las - aseveraciones de Lobrot tienen un marcado carácter políti- co, y que de lo que se trata, como se afirma categóricamen- te en su obra, es de "abolir todo poder en el seno de la - clase, o de una manera general, en el seno de la célula so- cial considerada" (10).

Por ello la no-directividad de Lobrot ha sido - tachada de "anarquizante" (11) y, efectivamente, en sus -- proposiciones libertarias sobrepasa los límites de Neill - en Summerhill. Por otra parte, y como dice Snyders, "cuan- do la sede del poder esté vacante ¿quién lo recogerá, el - grupo o el alumno más potencialmente preparado para ello? ... ¿Y, no puede llegarse así a situaciones más autorita-- rias, menos pruden-tes y menos concertadas?..."(12). Porque también es evidente que el poder ejercido por los alumnos será a veces más emotivo que racional, se producirán aisla- mientos, rechazos e incluso agresiones de todo tipo.

(9) Ibidem, Págs. 185-233.

(10) Ibidem. Pág. 231.

(11) Confr. P. FAURE, Op. cit, Págs. 123-126.

(12) Op. cit. Págs. 199-201.

Por otra parte, la educación es desarrollo armónico y progresivo, más ¿puede lograrse esto sin poder, autoridad y orden?... Porque el orden es producto de una autoridad reconocida y responsable y la autoridad siempre es tá respaldada de cierto poder, lo que no quiere decir que se derive en autoritarismo y en represión o coerción constante, según afirman los "institucionalistas".

Tratemos finalmente en este punto de la posición de Fernand Oury, profesor francés especializado en la formación y perfeccionamiento de maestros, cuyas clases -- cooperatives vienen a representar una vuelta a las concepciones de Rousseau, Dewey, Freinet, Washburne, la escuela soviética y otras aportaciones, que no contradicen esencialmente los principios de la no-directividad, pero que vienen a plantear el problema de la educación en términos más realistas y prácticos, denunciando, eso sí, las ilusiones o utopías de las teorías de Rogers.

Snyders dice que el mérito de Oury radica en haber demostrado que la libertad del niño y el nuevo papel del docente se puede conciliar sin necesidad de apelar a la no-directividad. Que es posible establecer una verdadera cooperación entre el profesor y los alumnos sin llegar a los extremos de que estos tengan que recrear el sistema de conocimientos por sí solos, ni las leyes de la comunidad (13).

(13) Confr. G. SNYDERS, Op. cit, Págs. 215-216.

Coincide con la no-directividad en el sentido - de que la autoridad del maestro no debe ser ejercida directamente sobre el alumno; esta clase de relación "a dos", - cara a cara, degenera en un cuerpo a cuerpo de fatales con secuencias para el escolar.

Las "clases cooperativas" que propugna funcio-- nan a base:

- De una nueva organización del espacio, en el - cual existe una zona personal de seguridad, otra de función o sector de responsabilidad y el espacio colectivo;
- En cuanto a la temporalización de la clase no - interesan tanto los minutos marcados por el reloj como la intensidad de los momentos vividos y el sentimiento de la duración;
- Los agrupamientos de los alumnos se hacen por - niveles más o menos heterogéneos y clases flexi**ble**s a base de las técnicas de base;
- Hay equipos de estudio o actividad colectiva permanente, otros de trabajo ocasional estilo Cousi**ne**t y equipos administrativos;
- Pero, la verdadera institución es el llamado Consejo cooperativo. En él coopera el maestro, y -- los alumnos llevan a este Consejo sus problemas,

la toma de conciencia de sus peticiones, sus dudas y confusiones. Es como, si dijéramos, los ojos, el cerebro y el corazón del grupo. Y no a modo de tribunal sino como depuración de conflictos perturbadores (14).

En definitiva, la pedagogía institucional de F. Oury supone una verdadera reconsideración de la no-directividad en la que se reconcilian muchas cosas que Rogers y sus seguidores más exigentes presentaban como incompatibles; por ejemplo: la existencia de normas, intervenciones "estructurantes" del profesor, sanciones, consejos de disciplina, etc., en una palabra la organización y regulación de la libertad que es imprescindible para la función educadora. Pero, como ocurre con todo movimiento vanguardista, después de un primer estadio de euforia, las aguas vuelven a su cauce y entonces viene una etapa de análisis de los resultados y se quieren adoptar posiciones menos criticables. De ello no podía estar exenta la corriente "instituyente" que desemboca, en Francia principalmente, en situaciones tan politizantes de la educación como el llamado -- "mayo del 68", o como quiere R. Hess en una "pedagogía implicacional" en la que lo más característico es la "transversalidad" o integración de las ideologías en las instituciones (15).

(14) Confr. A. VASQUEZ y F. OURY. Vers une pédagogie institutionnelle. Edit. F. Maspero, París, 1.971. Págs.69-93.

(15) Confr. R. HESS. La Pedagogía institucional hoy. Edic. Narcea S.A.; Madrid, 1.976, págs. 87-98.

2. Experimentos de B. Shiel y V. Faw. El propio Rogers en su libro Freedon to Learn nos habla de estos dos experimentos que vienen a demostrar que él también está convencido de que la no-directividad de la enseñanza o la enseñanza centrada en el alumno no puede ser tal y como él la había concebido en un principio, o que el tratamiento o relación terapéutica no es absolutamente traducible al campo de la educación.

Dice, en primer término, que por mera casualidad llegaron a sus manos los apuntes informales de una maestra inquieta y preocupada de ensayar nuevos procedimientos en su clase, un tanto irregular e indisciplinada, de 6º curso de enseñanza primaria, Miss Bárbara J. Shiel, que así se llama dicha profesora, se arriesgó a dar libertad a sus alumnos sólo hasta donde fuera posible y razonable. La clase se componía de 36 alumnos cuyos coeficientes intelectuales iban de 82 a 135 y ya había agotado todos los recursos tradicionales, debido a su experiencia de más de trece años en esta enseñanza, logrando sólo ínfimos progresos. Naturalmente que tuvo que vencer la resistencia de padres, compañeros y Dirección.

El experimento comprende dos cursos y en su diario de clase, Miss Shiel, va reflejando todos los avatares que tuvo que vencer en este nuevo enfoque de la enseñanza, que más que no-dirigida prefiere llamarla autodirigida. Es

interesante hacer notar que pronto y ante el incremento de la indisciplina tuvo que reagrupar a los alumnos en dos -- bloques, los no-dirigidos y los dirigidos. Estos segundos pidieron ellos mismos tal tratamiento porque de otra forma se sentían incapaces e inseguros. Habla también de la existencia de "contactos" diarios de trabajo para los autodirigidos. Igualmente constituyó problema la auto-evaluación. Como nota positiva señala que el grupo dirigido fue amino-rando progresivamente a petición propia de los integrantes, es más, continuamente se formaban nuevos grupos o se transformaban los existentes, no siendo raro que algunos escolares quisieran trabajar independientemente.

Si bien el comienzo de las clases era informal y libre, pronto se empezaba a trabajar o estudiar con arreglo a un plan. La Señorita Shiel confiesa que al final, pese a las dudas, fracasos y vacilaciones, observó cambios - favorables en la conducta de sus alumnos, desarrollando - nuevos valores y actitudes sin que ello quiera decir que - se convirtieran en "angeles". Los bien dotados fueron los que más se beneficiaron de la técnica o "ardid". Los retra-sados, al descubrir que ellos podían más, su autoestima - ción les hizo progresar.

Cuando estos resultados del experimento se di--vulgaron, otras maestras quisieron seguirle, pero es claro que no todos podemos llegar a las mismas conclusiones, y -

que el fracaso o el éxito de la autodirección y libertad - otorgada a los escolares no depende exclusivamente del método sino de la buena administración y convicción que se - tenga de ello. Tanto, que la propia Shiel aconseja que se pongan en marcha, como ella hizo, entre los maestros entusiastas grupos de encuentro en que se vayan analizando paralelamente las experiencias y actitudes a adoptar en cada caso (16).

Una similar vía aunque aplicada a distinto nivel, al universitario, es la que siguió el profesor Volney Faw del College Lewis y Clark en su cátedra de Introducción de la Psicología que también nos refiere Rogers en el citado libro.

Lo que Faw intenta es realizar un modelo de libertad con límites para aprender. El propio Rogers se pregunta si es posible otorgarle dicha libertad a un estudiante que ha de vencer cursos obligatorios con programas impuestos, en los que necesariamente ha de demostrar que domina el contenido para ser admitido o graduado en una institución como la que nos ocupa. Esto podría ser válido si se tratase de cursos o materias opcionales, pero no en los obligatorios, donde ya por principio no hay libertad de estudio sino determinada libertad para escoger una metodología más o menos autónoma.

(16) Confr. F.T.L. Págs. 11-27.

Con esta premisa el profesor comienza por informar a los alumnos sobre el contenido o elementos básicos del curso y alienta a los estudiantes para que formulen sus objetivos, sus expectativas y sus sentimientos o ideas con relación a los elementos predeterminados. Para conseguir o alcanzar tales objetivos o expectativas unas actividades se centrarán en el profesor, otras en los grupos y hasta en algunos estudiantes o procedimientos independientes. Se distribuye el tiempo para esta coordinación de actividades dando el correspondiente lugar a exposiciones, discusiones, investigaciones, evaluaciones, etc., y siempre de modo informal o variable.

En cuanto a los instrumentos o medios didácticos se pueden emplear el cuestionario o entrevista para la determinación de objetivos, el análisis de artículos - publicados y resúmenes escritos, investigaciones y experimentos individuales, demostraciones, lecturas comentadas, consultas bibliográficas, asesoramientos de consultores, etc... Luego vendrá la auto-evaluación, la responsabilidad y la presión institucional.

El profesor Faw nos explica los resultados que aquí sintetizamos del modo siguiente:

- No existe gran diferencia entre el porcentaje de asistencia a cursos obligados o convencionales (87,2%) y en los que el alumno es libre de

asistir a las clases o no (86.8%).

- También existen diferencias mínimas en cuanto al rendimiento en cantidad y calidad.
- En cambio, sí encontró diferencia entre los trabajos del conjunto convencional y el llamado libre u operante, en el sentido de que la producción en este segundo era menos estereotipada y más creativa u original.

Los datos están tomados sobre los resultados de cuatro grupos de 35 alumnos cada uno y para cada conjunto.

En cuanto al juicio de los estudiantes, por lo que Faw nos asegura, la relación entre los que reaccionaron positiva y negativamente es de 3:2. Las críticas negativas se concretan fundamentalmente en que:

- . Los resultados obtenidos quedan siempre por debajo de las necesidades.
- . Se pierde demasiado tiempo en discusiones inútiles y desviadas de los propios estudiantes.
- . Es el profesor quien debe fijar los objetivos -- porque conoce la materia y sabe mejor lo que hay que aprender.
- . El método requiere más trabajo que el tradicional para conseguir menos rendimiento.

Las reacciones positivas son de este tenor:

- . El curso es atrayente y entusiasmo más que con el método tradicional.
- . Contribuye a organizarse mejor como persona libre en sus determinaciones.
- . De una actitud escéptica al principio se pasa a una identificación mayor consigo mismo y con -- los demás.
- . En la adquisición de los conocimientos se da -- más prioridad a la imaginación que a la memoria.
- . La motivación alcanza un grado mayor.
- . Se respetan bastante las diferencias individuales y se permite gran variedad de aportaciones y diversidad de resultados.

Rogers en un juicio final sobre este experimento afirma que es útil para los educadores, aplicable a -- cualquier campo de conocimientos y nivel de enseñanza y no tiene porqué producir alarma ni entre los directivos de -- las instituciones o profesores de ellas como tampoco entre los familiares, ya que respeta lo esencial en los esquemas convencionales si bien se asienta en supuestos o actitudes diferentes (17).

(17) Ibidem. Págs. 29-54.

Nosotros añadimos que los experimentos de Miss Shiel y del Dr. Faw representan tanto una reacción clara - contra aspectos utópicos de la no-directividad como un nuevo giro en lo que puede tener de aceptable y aprovechable, y así, mientras Shiel habla de autodirección, Faw nos ofrece un modelo de libertad de aprender con las limitaciones - consiguientes.

3. Reconsideraciones del propio Rogers. Tan de acuerdo está Rogers con todo esto que, al presentarnos su "modo de facilitar el aprendizaje", advertimos en su proceder y doctrina cuán alejado se encuentra de aquellos tiempos en que en -- C.C.T. o en P.R.H. nos hablaba de no-directividad o de enseñanza centrada en el alumno, y no digamos de la experiencia que Max Pagès nos cuenta que vivió con Rogers y su orientación, de la que ya hemos hablado y descrito en otro capítulo de este trabajo. Ahora confiesa, al referirse al Curso - que desarrolló en la Universidad del Oeste de California para los aspirantes al doctorado en dirección educacional y - conducta humana: "Si hubiera dirigido este curso hace diez años lo hubiera hecho de modo diferente. Quizá dentro de -- cinco años también cambie... Sería lamentable que alguien - tratara de dirigir su clase exactamente de este modo" (18). Y añade más: Resulta muy fácil para mí dar libertad, creo - que porque durante más de 40 años he descubierto que produ-
(18) Ibidem. Págs. 57-58.

ce muchas satisfacciones a los pacientes, a los grupos de discusión, a la clase, a los grupos de personal y a los -- grupos de encuentro. Reconozco que para otros pueda ser -- arriesgado y peligroso...A estos les sugiero: hagan la -- prueba de dar hasta el grado de libertad en que se sienten seguros y cómodos, después reflexionen sobre los resulta-- dos. En realidad, 10 ó 15 años atrás, quizás hubiera dado a mis alumnos mucha más libertad que ahora... Pero he apren-- dido que esto les produce ansiedad y que sienten repulsa - y frustración hacia mí... En consecuencia, bien por cobar-- día o por sabiduría, he decidido encuadrar a mis alumnos - dentro de los límites y requerimientos que puedan percibir se como estructuras con que trabajen mejor" (19).

Nadie puede dudar que estas expresiones refle-- jan más claramente que la mejor crítica el giro dado en -- sus teorías y realizaciones por el propio Rogers, lo que - nos exime de otros comentarios. Pero, sigamos adelante.

El curso a que nos referimos fué programado - con carácter innovador y para el que se dieron, entre -- otras, las siguientes consignas: "Se estimulará a los estu-- diantes en vez de amenazarles con exámenes... la actitud - predominante será confiar en el alumno y no en las evalua-- ciones o sanciones primitivas. Se incentivará el estudio -

(19) Ibidem. Págs. 72-73.

independiente..." (20). La inscripción se limitó a 25 alumnos, todos ellos post-graduados y, al iniciarse, se facilitó a los participantes una especie de nota sobre contenido o temas a elegir por cada uno de ellos en el desarrollo de su programa personal. Igualmente se entregó una lista de lecturas o bibliografía muy diversa.

Lo específicamente rogeriano del curso fueron las reuniones semanales y grupos-taller que empezaban los viernes por la noche y duraban hasta el sábado a mediodía (21). La finalidad de estos encuentros era sensibilizar a los participantes sobre los problemas de la conducta humana.

Es curioso advertir que si bien el contenido del Curso sobre "Valores de la conducta humana" tenía su temática de estudio y objetivos materiales precisos, tales como valores personales y su relación con el sentido que -

(20) Ibidem. Págs. 58-61.

(21) Los grupos de encuentro en cualquiera de sus formas - ha sido la técnica psicológica más empleada y divulgada por Rogers en los últimos años, con el propósito de producir cambios en la conducta de los individuos y en las relaciones interpersonales. Han sido motivo de temores y críticas, y puede verse todo su desarrollo en el libro de Rogers titulado Grupos de encuentro, que los Editores Amorrortu han publicado en castellano en B. Aires, s/d. En este libro se estima que en 1.970 participaron en dichos grupos 750.000 personas sólo en Estados Unidos. Dicho movimiento ha llegado a España: en marzo de 1.977, ha tenido lugar un encuentro-taller en El Escorial (Madrid).

uno da a la vida, valores que se consideran significativos en la conducta personal, relación de los valores con la conducta sexual y familiar, valores de las relaciones interpersonales, valores relacionados con la filosofía y práctica de las ciencias conductuales, problemas específicos sobre prejuicios, actitudes, etc., cuando Rogers nos expone los resultados no vemos referencias a ello si no únicamente a problemas específicamente personales de los participantes, derivados unos hacia tal situación -- profesional y otros a sus conflictos sexuales o familiares, admitiendo la mayoría que, efectivamente, el curso y las reuniones de los grupos le han servido para modificar sus criterios y conducta, esto es, un resultado psicoterapéutico o afectivo. A lo sumo lo que se deduce en el aspecto cognoscitivo, que es la otra vertiente del -- aprendizaje en general, es que los participantes llegaron a leer un promedio de ocho a diez libros en el periodo - de 12 semanas que duró el Curso. El aprovechamiento intelectual que de ello sacaran hay que suponerlo, puesto que en este caso concreto, lo que Rogers afirma es que "es - evidente que cuando los estudiantes se sienten libres para alcanzar sus objetivos, invierten más energía, trabajan más y retienen y utilizan mejor los conceptos aprendidos que en los cursos convencionales" (22). Reconoce, no obstante, que para el futuro tendría que preocuparse

(22) Ibidem. Págs. 68-72.

más de que los estudiantes tuvieran oportunidad de discutir los conocimientos personales adquiridos mediante sus lecturas. El estudio independiente y autónomo es valioso, pero, se necesita para una verdadera integración del saber organizado o ciencia, de otros tipos de actividades tales como los seminarios, las exposiciones, el diálogo, etc. (23).

El aprendizaje tal y como nos lo ofrece Rogers en este modelo será todo lo significativo que se quiera, mas, por estar lejos de lo sistematizado y experimentado ya en los distintos sectores de conocimientos o materias de estudio, se queda a un nivel que no sobrepasa el techo de lo poseído y discutido por los propios estudiante, sobre todo si el profesor, que ya lo debe haber alcanzado en más alto grado de científicidad, no interviene de forma más directa. Mucho más a la hora de llevar la orientación no-directiva a materias o cursos de contenido muy distinto al que se aplica en este caso específico conductual, como se ha visto en otras experiencias ya descritas.

Estamos de acuerdo en que la enseñanza en general y la transmisión de conocimientos no deben tener ya un sentido estático o de conquista definitiva, puesto que asistimos a la etapa de mayor y continuo cambio de la Historia, pero también no es menos cierto de que en

(23) Ibidem. Págs. 95-96.

Matemáticas, en Física, en Biología, etc., se han llegado a unos puntos de referencia que es indispensable conocer para, a partir de ellos, encontrar nuevas metas o bases de seguridad desde las cuales se pueda continuar la conquista del saber humano en sus más intrincados secretos y en todas las esferas que llevan al individuo a la posesión de la verdad y a un perfeccionamiento continuo de su conducta moral. No parece ocioso traer a colación aquí aquel aforismo escolástico que dice: "Qui proficit in litteras et deficit in moribus, plus deficit quam proficit".

x x x

TERCERA PARTE: ANALISIS CRITICO DE LAS IDEAS PEDAGOGICAS DE
CARL R. ROGERS

CAPITULO V. CONSIDERACION ONTOLOGICA SOBRE SU CONCEPTO DE
LA EDUCACION

Aunque con las ligeras observaciones que de -- forma incidental hemos ido intercalando en aquellas concepciones de Rogers más sorprendentes desde el punto de vista pedagógico y ante el cuadro de diferencias que ofrecen sus -- seguidores y experimentadores, así como de sus propias consideraciones en F.T.L., podría inferirse ya una crítica de sus teorías o ideas educativas en el sentido de que una Pedagogía estrictamente no-directiva o una enseñanza absolutamente centrada en el alumno parece totalmente inviable, vamos por último, como nos habíamos propuesto desde un principio, a intentar un análisis más hondo sobre la orientación no-directiva en pedagogía, empezando, como es lógico por la consistencia entitativa que para esta doctrina tiene el hecho educativo.

1.- Concepto de la educación según Rogers. Rastreando por -- todas las obras de Carl R. Rogers, difícilmente logramos en -- contrar elementos suficientes para construir una definición esencial de la educación, por lo que hay que contentarse -- con identificarla, como él lo hace, con "desarrollo orgánico

mico" o "growth", con enseñanza o "aprendizaje significativo", o con "llegar a ser uno mismo" (1).

Claro es que ninguna de estas acepciones se aviene con la apreciación superficial que llama bien educado al individuo de buenos modales, cortés o que sabe -- comportarse en sociedad, que ha adquirido la suficiente -- madurez emotiva para contenerse entre ciertos límites de afectividad y encubrir sus instintos o tendencias primarias. Ni tampoco en cuanto a que la verdadera educación -- supone, sobre todo, el dominio de la voluntad, la posesión de un carácter, y también lo que los alemanes quieren decir con el vocablo "bildung" (2), que se traduce -- por formación o instrucción capaz de perfeccionar en todo lo posible nuestra naturaleza racional.

Y no digamos, si en un esfuerzo comparativo con las definiciones explicativas o especificativas más -- tradicionalmente admitidas y manejadas sobre la educación, quisiéramos ver analogías con la concepción educativa de Rogers. ¿Dónde queda la más antigua definición suministrada por Platón de "Dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son susceptibles"?... ¿O, cómo se en-

-
- (1) "El objetivo más deseable para el individuo, la meta que persigue a sabiendas o inconscientemente, es llegar a ser él mismo". O.B.P. Pág. 110.
(2) Confr.: A. KRIEKEMANS. Pedagogía General. Edit. Herder, Barcelona, 1.968, Pág. 16.

tiende, según Aristóteles lo de "Colocar nuestros goces - en las cosas en que convenga colocarlos"?... ¿Y, lo de -- "Desenvolvimiento armónico de las facultades físicas, intelectuales y morales", según Denzel?... Ni siquiera hay parecido, colocándonos ya en la aparición de la Pedagogía llamada científica, porque Herbart, pongamos por ejemplo, dice: "Gobierno, instrucción y disciplina son, pues, los tres conceptos primordiales en vista de los cuales se ha de tratar toda la teoría de la educación" (3). Tal como - él entiende dichos vocablos no pueden ser más contrarios a la no-directividad. Y, cuando Herbart dice eso ya estaba bien divulgado El Emilio de Rousseau.

Pedagogos contemporáneos de renombre universal y de la más variada gama, como Fichte, Dupanloup, Newman, Willman, etc., tampoco presentan en sus concepciones sobre la educación ningún género de similitud con la que de la educación nos ofrece Rogers. Más aún, de dos pedagogos muy estudiados por sus intentos de sistematización, - uno alemán, Hubert Henz, y otro español, Juan Zaragüeta, recogemos aquí dos definiciones lo más contrapuestas a la concepción rogeriana: "Educar es el conjunto de todas las acciones ejercidas sobre la persona para forjar una personalidad", dice el primero (4) y "Actuar sobre el espíritu

(3) J.F. HERBART. Pedagogía General derivada del fin de la educación. (Traduc. de L. Luzuriaga). Edic. de "La lectura", Espasa-Calpe, S.A. Madrid, 1.935. Pág. 319.

(4) H. HENZ. Tratado de Pedagogía sistemática. Edit. Herder, Barcelona, 1.968. Pág. 17.

humano para dotarle de un contenido o imprimirle una dirección que natural y espontáneamente no hubiera logrado" apunta el segundo (5).

Pero, es que tampoco en las definiciones más encuadrables en el contexto o corriente de la democratización educativa tan extendida hoy día, aunque excesivamente radicalizada, vemos una semejanza explicable, siquiera sea por la circunstancia temporal o intencionalidad que las engloba, porque, Ivan Illich, por ejemplo, concibe la educación como el control de los mecanismos de la sociedad para ejercer sobre ella una acción eficaz para cambiarla en beneficio de un mundo mejor para el hombre, y en la misma línea Paulo Freire quiere que la educación sea "praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". Ese mundo está constituido, sin duda, por los hombres y la sociedad, y la acción se sobreentiende como la práctica de la libertad dirigida (6). Es decir que entre esto y lo de Rogers hay un punto común, el cambio, la transformación, aunque del mundo y no del individuo, pero hay algo diferente, el protagonismo de una intervención o dirección estructurante sobre los educandos, lo cual es contrario a la no-directividad.

(5) J. ZARAGUETA. Pedagogía Fundamental. Edit. Labor. Madrid, 1.953. Pág. 1.

(6) P. FREIRE. La educación como práctica de la Libertad. Siglo XXI, editores, Madrid, 1.976, Págs. 7-9.

Mas, dejemos estas elucubraciones que nos -
llevarían muy lejos de nuestro propósito y centrémonos en
las afirmaciones rogerianas anteriormente apuntadas, que
las infiere de su práctica como profesor de psicoterapia
y, ante los resultados comprobados a lo largo de su dila-
tada experiencia docente, quiere extenderlas a otros ámbi-
tos, incluso al de la enseñanza en general. Veámos cómo -
nos explica esta decisión: "Si en la terapia es posible -
confiar en la capacidad del cliente para manejar construc-
tivamente su situación vital, y la finalidad del terapeu-
ta es la de liberar esa capacidad, ¿por qué no aplicar es-
ta hipótesis y este método a la enseñanza?. Si la creación
de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es
la base más eficaz para facilitar el aprendizaje denomina-
do terapia, ¿no podría ser también la base del aprendiza-
je denominado educación?" (7).

Refiriéndonos, pues, ya a la educación como
"desarrollo orgánico o growth" -lo decimos con sus pro-
pias palabras- habida cuenta de que con ello hace referen-
cia Rogers al complejo psico-biológico que llamamos hom-
bre, sería admisible si a dicho desarrollo o desenvolvi-
miento se le añade el calificativo de perfectivo ya que -
sin perfección es claro que no hay educación (8), al menos

(7) C.C.T. Pág. 329.

(8) "La educación es una modificación del hombre. Ahora -
bien, no tendría sentido el que habláramos de modifi-
cación del hombre si esta transformación no significara

ésta es la concepción educativa de mayor vigencia a través del tiempo y del espacio, pues siempre se ha considerado - y se seguirá considerando como "actualización de las potencias perfectivas inherentes a la esencia sustancial del hombre" (9). Podemos añadir que se trata de un perfeccionamiento intencional que sólo es propio del hombre. Abundando más en esta posición y aún considerando la educación como desarrollo, éste "no puede dejarse abandonado a sus ímpetus, depresiones o experiencias; es preciso gobernarlo, - estimulándolo o refrenándolo" (10). Bien es verdad que como se trata de un organismo regido por leyes naturales, éstas tienen que ser respetadas por el educador y favorecido su proceso inmanente. Naturae parendo imperatur que dijo - Bacon.

La educación identificada por Rogers como enseñanza o "aprendizaje significativo" opinamos que puede considerarse como una especie de sinécdoque, 'ya que la enseñanza si bien es un componente de la educación no puede --

de alguna manera, un mejoramiento, un desenvolvimiento de las posibilidades del ser o un acercamiento del hombre a lo que constituye su propia finalidad. Es decir, esta modificación no tendría sentido si no fuera un perfeccionamiento, un camino hacia la perfección". (V. GARCIA HOZ. Principios de Pedagogía sistemática. Edic. Rialp. S.A., Madrid, 1.960, Pág. 17).

(9) A. GONZALEZ ALVAREZ. Filosofía de la Educación. Edic. de la Universidad N. de Cuyo, Mendoza (Argentina), - 1.952. Pág. 57.

(10) J. GOTTLER. Pedagogía sistemática. Edit. Herder, Barcelona, 1.962, Págs. 48-49.

confundirse totalmente con ella, ni siquiera con el "aprendizaje significativo", aunque de él diga Rogers "que es - más que la simple acumulación de conocimientos (enseñanza). Es un aprendizaje que provoca un cambio en la conducta del individuo, en la serie de actividades que él escoge para el futuro, en cuanto sus actitudes y su personalidad, mediante un conocimiento penetrante que se inserta - en cada etapa de su existencia" (11) y que es, antes que otra cosa, auto-aprendizaje. "No podemos enseñar a otra - persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje. Esta es una hipótesis con la que estará de acuerdo todo maestro inteligente, pues no es más que el enunciado - formal del viejo refrán que reza: puedes llevar a un caballo hasta el agua pero no puedes obligarlo a beber" (12).

En esto Rogers no se presenta como conocedor de las doctrinas aristotélicas y agustinianas o tomistas sobre la educación, o no quiere servirse de sus argumentos, pues no puede haber mayor identificación entre esta última afirmación y lo que se dice, por ejemplo, en la -- Questio XI del Tratado De Veritate, art. 1 del De Magistro: "Nuestra inteligencia estando al principio en la ignorancia, debe adquirir la ciencia pasando de la potencia al acto; mas la causa de este paso no está principalmente

(11) O.B.P. Pág. 280.

(12) C.C.T. Pág. 333.

fuera de nosotros, en los objetos sensibles o en el maestro humano; es inmanente al alma y puede hasta pasarse totalmente sin la ayuda de otros hombres" (13).

En cuanto a que la educación persiga el fin de llegar a ser uno mismo, pensamiento que toma como ya lo hemos dicho de Søren Kierkegaard, y que indudablemente se trata de un concepto fundamental y que debe realizarse en lo universal del ser humano siendo éste autodidacta y teodidacta a la vez (14), cabe preguntarse si es que en cada hombre existe ya el paradigma como especie impresa de lo que cada uno tiene que ser, mejor dicho, debe ser. Kierkegaard concluye con coherencia que "es en Cristo en quien el hombre encuentra para siempre su medida humana" (15), lo cual quiérase o no, es estar de acuerdo con la línea agustiniana o tomista sobre la idea de Dios como verdadero pedagogo (16).

En otro sentido opina Rogers que pueden admitirse dos objetivos educacionales: el que proviene de una filosofía autoritaria y el que se desprende de una concepción democrática. Para el primer objetivo la enseñanza cen

(13) Confr. Tomo III de las Obras de San Agustín, Edit. - B.A.C. Madrid, Pág. 679.

(14) Confr. K. LOWITH. De Hegel a Nietzsche. Edit. Sudamericana. B. Aires, 1.968, Pág. 443.

(15) Ibidem. Pág. 445.

(16) Nihil potest formare mentem hominis, nisi solus Deus. Q.XI De Veritate. Art. 1 (De Magistro).

trada en el alumno no nos sirve, su teoría es congruente - con una educación de tipo democrático (17). La educación - autoritaria -según él- supone que la persona que aprende es incapaz de controlarse a sí misma y, en consecuencia, debe ser guiada por quien sabe más y mejor lo que le conviene. Es una educación clásica centrada en la instrucción y su - finalidad es producir técnicos bien equipados de informa-- ción, conservadores y continuadores de la cultura lograda por sus maestros.

La educación democrática que Rogers propugna , consiste, por el contrario, en hacer responsable de su edu-- cación al educando mismo. Es la enseñanza centrada en el - alumno, que crea las condiciones favorables del auto-apren-- dizaje, de su desenvolvimiento intelectual y emocional, -- que le ayuda a devenir en persona de iniciativas propias, de auto-determinación, de discernimiento, que sabe aplicar lo que aprende a situaciones nuevas, a encontrar solución a sus problemas, utilizando para ello su propia experien-- cia y su espíritu libre y creador (18).

Y, he aquí, pues, planteada una vez más la con-- troversia entre pedagogía autoritaria y educación permisi-- va. "Los sostenedores del tradicionalismo acusan a los pa--

(17) "Podemos evitar malentendidos innecesarios si señala-- mos claramente desde el comienzo que la educación, - que encarna los principios de la terapia centrada en el cliente, tiene relevancia solamente para un tipo - de objetivo educacional... que se puede describir va-- gamente como democrático". C.C.T. Pág. 331.

(18) Confr. M. DE LA PUENTE. Op. cit. Pág. 228.

tidarios de la nueva educación de permitir hacer todo y -
mantener un estado de anarquía permanente. Debemos recono-
cer que algunas experiencias pedagógicas, mal concebidas
o mal organizadas, han podido dar consistencia a esta crí-
tica. Pero lo que opone los métodos antiguos a los moder-
nos es un orden totalmente distinto; en los primeros po-
dríamos decir que el eje de la educación pasa por el adul-
to y que sólo él tiene la iniciativa y la responsabilidad,
mientras que en los segundos el eje pasa por el niño mis-
mo, en quien se estimula la iniciativa y se cultiva la --
responsabilidad personal" (19). Pero, es que además, la -
educación tiene que resolver, entre otras, la antinomia -
autoridad-libertad, y no puede, ni debe, inclinarse pri-
mordialmente ni a un lado o a otro, ya que de la conjun-
ción equilibrada de ambos surge la auto-responsabilidad -
del individuo en su contexto socio-económico-cultural y -
moral-religioso (20).

En una ocasión dice Rogers que la educación -
"es un proceso de creciente diferenciación en el campo fe

(19) A. BERGE. La libertad en la educación. Edit. Kapelusz.
B. Aires, 1.959, Pág. 3.

(20) "El orden y la obediencia constituyen momentos impor-
tantes de la educación para la libertad; representan
los componentes originarios de la libertad bien en-
tendida. La autoridad educativa recibe a su vez, su
derecho a educar desde el dato objetivo de la fun-
ción de paternidad y de enseñanza; pues la autoridad
sin adjetivos radica en la responsabilidad frente a
las cosas, las personas y Dios". (OTTO DURR. Educa-
ción en la libertad. Edic. Rialp, S.A., Madrid, 1.975.
Págs. 28 y 29).

noménico del individuo" (21) y para esto se apoya en puntos de vista de antecesores a él como Nathaniel Cantor, - Earl Kelley, Snygg y Combs, etc... Más adelante aclara - que este campo fenoménico es el mundo continuamente cambiante de experiencias que el individuo vive. (22). O, lo que es lo mismo, la educación es equiparable a experiencia vital. Pero, opinamos que si bien el individuo puede de todas y cada una de sus experiencias extraer algo en beneficio de su educación, habrá sin duda entre ellas algunas que pueden ser deseducadoras en cierta medida.

Como quiera que para Rogers es también muy importante lo que él llama "funcionamiento óptimo", tengamos igualmente en cuenta a la hora de enfrentarnos con su concepto sobre educación, que ello supone la eliminación de los estados de desacuerdo entre el yo y la experiencia, de las neurosis, la angustia, la amenaza y la desorganización psíquica que nos lleva a conflictos, tensiones y confusiones, así como la rigidez perceptual. Todo esto comporta la más absoluta normalidad psicológica. Mas entonces, es la suya una concepción de la educación tan exigente como frágil ya que puede romperse tan pronto como aparezca una anomalía emotivo-afectiva, de lo que nadie puede considerarse invulnerable o seguro. Ello es explícito

(21) C.C.T. Pág. 330.

(22) Ibidem. Pág. 410.

cable como objetivo para un psicoterapeuta, pero un educador, tiene que contar inclusive con esas deficiencias, si no la educación no es predicable para todo hombre y en toda circunstancia.

2. Concepción rogeriana del hombre. Nadie discute que todo concepto de la educación tiene su base en la concepción que del hombre sustenta cada sistema u opción educadora. Y, como Rogers no puede sustraerse de este principio, para reafirmarnos más en lo expuesto en el punto anterior - pasemos a analizar también lo que el autor de la no-directividad piensa a esta respecto.

En primer lugar conviene advertir que el protagonista de la no-directividad es existencialista ya que en varios momentos de su obra manifiesta su identidad con Kierkêgaard, aunque se diferencia de éste en no sentir, - diríamos que ni siquiera admitir, la angustia ante el pecado, si bien piensa como él que no hay verdades impersonales pues la verdad es "mi misma vida". Con Heidegger podríamos decir que está de acuerdo en que la esencia del hombre es la existencia. En cambio, con quien menos de entre los existencialistas se identifica es con Jaspers. Este se preocupa bastante de la "transcendencia", aspecto - que no vislumbramos en Rogers. "Aunque como microcosmos - es todavía demasiado poco, el hombre está por el contrario referido a la transcendencia por encima del mundo todo... El mundo y la transcendencia se entrelazan en él, que está

en el límite de los dos como "existencia" (23).

Todo esto le preocupa poco o nada a Rogers - que, por otra parte, es naturalista a lo Rousseau puesto que tiene como el ginebrino un concepto claramente optimista de la naturaleza humana: "Mi experiencia me demuestra, dice, que los hombres tienen básicamente una orientación positiva" (24). Y ello en varias direcciones: autorrealización, maduración y socialización. Únicamente la necesidad de defenderse y los temores internos pueden inducir a los individuos a comportarse de manera cruel, destructiva, regresiva, antisocial y dañina. Por esto, pues, se puede confiar en el alumno. "Se puede confiar en que desearía aprender todas las formas que favorezcan su desarrollo; se puede confiar en que aprovechará los recursos que puedan llevarle a tal fin; se puede confiar en que se evaluará a sí mismo... Se puede confiar en que crecerá, siempre que pueda disponer de una atmósfera adecuada para su crecimiento" (25).

Pero, ocurre que el naturalismo de Rousseau, - que alcanzó en su tiempo una gran influencia hasta el punto de dominar toda una línea pedagógica que puede decirse que va desde Montessori hasta Claparède (escuela activa,

(23) K. JASPERS. Filosofía. Tomo II. Edic. de la Revista de Occidente. Madrid, 1.958. Pág. 563.

(24) O.B.P. Págs. 26-27.

(25) C.C.T. Pág. 363.

escuela a la medida), sufrió su crisis con la aparición - del psicologismo que enlaza a Pestalozzi y Herbart con -- los más modernos investigadores sobre antropología, según la cual naturaleza y cultura no se contraponen sino que - se complementan. Hoy día "el concepto de la educación no es pensable si no descansa sobre una idea filosófica del hombre, de su espíritu de sus productos culturales" (26). Por otra parte el mito de la bondad innata no es ni siquiera compartido, no ya por la filosofía cristiana del pecado - original, sino tampoco por los psicoanalistas con los cua les también Rogers tiene algunas coincidencias. Así, por ejemplo, el propio Freud dice: "El hombre no es de ningún modo un ser bonachón, con el corazón sediento de amor, -- del cual se dice que sólo se defiende cuando se le ataca, sino que, por el contrario, es un ser que posee en su fon do instintivo una buena dosis de agresividad... En efecto, el hombre trata de satisfacer su necesidad de agresión -- contra su prójimo, de explotar el trabajo del mismo sin - compensaciones adecuadas, de utilizarlo sexualmente sin - su consentimiento, de apropiarse de sus bienes, de humi- - llarle, infringirle sufrimientos, de martirizarle y matar-- le" (27). Y el que no lo crea así ahí está el testimonio histórico de las guerras, de los robos, del terrorismo, - etc., etc.

(26) J. MANTOVANI. La educación y sus tres problemas. Edit. Ateneo, B. Aires, 1.960 (5ª edic.) Pág. 27.

(27) Tomada la cita de M. CORNATON. Análisis crítico de - la no-directividad. Edit. Marsiega, Madrid, 1.977, - Pág. 166.

Por otra parte, dice Rogers, que el hombre posee un sistema de control o auto-regulador, la estructura del "yo" que le posibilita para ser autónomo, es decir pa ra autodesarrollarse: "El individuo puede lograr que su - organismo, junto con su conciencia, pondere cada estímulo, interés y exigencia, su intensidad e importancia relati-- vas, y, a partir de estos datos y su cálculo preciso, des cubrir el rumbo que mejor pueda satisfacer sus necesida-- des en cada situación" (28). Creemos que a este respecto es más valedera la opinión de la Iglesia: "En los desig- nios de Dios, cada hombre está llamado a desarrollarse, - porque toda vida es una vocación. Desde su nacimiento ha sido dado a todos, como en germen, un conjunto de aptitu- des y de cualidades para hacerlas fructificar; su flora-- ción, fruto de la educación recibida en el propio ambien- te y del esfuerzo personal, permitirá a cada uno orienta se hacia el destino que la ha sido propuesto por el Crea- dor. Dotado de inteligencia y de libertad, el hombre es - responsable de su crecimiento lo mismo que de su salva- - ción. Ayudado y a veces estorbado por los que le educan y le rodean, cada uno permanece siempre, sean los que sean los influjos que sobre él se ejercen, como el artífice - principal de su éxito o de su fracaso; por sólo el esfuer

(28) O.B.P. Pág. 190.

zo de su inteligencia y de su voluntad, cada hombre puede crecer en humanidad, valer más, ser más" (29).

Otra característica muy importante de la persona humana, y de aquí se deduce la identificación de Rogers con "El personalismo", es la creatividad, según la cual el individuo es capaz, ante una situación nueva, de introducir una solución inédita (30). Es así como en un mundo totalmente cambiante pueden surgir aportaciones originales, adaptaciones, nuevas vías de comportamiento y las respuestas adecuadas a las tensiones interiores y exteriores que continuamente le amenazan. Porque, además, el individuo "abierto a la experiencia" siempre, a la propia y a la de otro, se tiene que situar en una actitud -problema de forma constante, sin poder guardar de sí mismo una imagen idéntica, inmutable, por el contrario, puede en todo momento rectificar sus contenidos mentales, sus afectos y su conducta en general.

Esto implica lógicamente una concepción estructuralista del organismo en el que algo tiene que permanecer como supuesto del continuo cambio, y ese algo para Rogers es el "yo", de acuerdo con la "tendencia actual

(29) OBREGÓN, L. La educación en la mente del Vaticano II Edit. Studium. Madrid, 1.962. Pág. 70.

(30) "Como la afirmación central del personalismo es la existencia de personas libres y creadoras, introduce en el corazón de estas estructuras un principio de imprevisibilidad que disloca toda voluntad de sistematización definitiva". Confr. F. BLAZQUEZ, Emmanuel Mournier. EPESA, Edic., Madrid, 1.972, Pág. 141.

lizante". Y aquí se puede caer en un "solipsismo" inaceptable, porque el individuo, que no tiene otro punto de referencia que él mismo, camina necesariamente a su aniquilamiento. El hombre como ser social necesita abrirse a los demás, que en muchas ocasiones le pueden ofrecer -- afecto, amor, fe y esperanza.

Hay también en Rogers un marcado parentesco con el "innatismo" y sabemos que éste en educación no se puede considerar como un fin apriorístico, porque si -- bien se puede inferir o deducir en algunos casos, no se puede demostrar en su generalidad. Está, por otra parte tan cerca del "determinismo" que de admitirse en términos absolutos queda invalidada la educación y la perfectibilidad que con la misma se persigue. Inclusive es verdad que "los deterministas han ido modificando su tesis a medida que las investigaciones depuraban el campo de la libertad" (31).

En esta misma línea innatista, Rogers atribuye a la persona un carácter o poder de socialización, -- pese al gran énfasis de su individualismo a ultranza. De aquí la importancia que da a las relaciones interpersonales, lo cual parece incoherente si cada individuo lleva

(31) Confr. TOURIGNAN, J.M. El sentido de la libertad en la educación. Edit. Magisterio Español, Madrid, 1.979. Pág. 29.

en sí el dinamismo y la finalidad de su proceso existencial. Sin embargo, y por esta misma razón dirá que nuestros impulsos nos llevan hacia los otros: "Poco a poco - llegué a comprender que los sentimientos indomables y antisociales no son los más profundos ni poderosos y que - el núcleo de la personalidad humana es el organismo en - sí, orientado hacia la autoconservación y socialización" (32). Hannoun resumirá así esta característica: "Todos - los hombres son fundamentalmente iguales, surgidos de una naturaleza idéntica en su esencia verdadera, naturaleza que en su autonomía va a fundamentar la posibilidad de - relaciones sociales verdaderas, y aparecerá en este sentido como perfectamente positiva" (33). He aquí otra vez la razón de que en la educación se conjuguen libertad y coacción; la libertad porque esas relaciones interpersonales tenemos posibilidad de escogerlas y coacción porque - el producto de la sociabilidad nos viene impuesto por - nuestra naturaleza limitada. El mundo social "lo constituyen usos vigentes, es decir creencias y opiniones, modos de sentir, valoraciones de las cosas, lo que se llaman - gustos y lo que se llaman costumbres de que ningún individuo es responsable, que no dependen de que precisamente yo o precisamente tú las aceptemos, sino que se impo-

(32) O.B.P. Pág. 92.

(33) HANNOUN. Op. cit. Pág. 79.

nen a todo individuo como realidades imperativas con las que, queramos o no, tenemos que contar" (34).

Digamos finalmente que Rogers, como él mismo confiesa, no es un refractario a la filosofía, antes al contrario, como todo hombre trata de encontrar respuestas a las preguntas: ¿Cuál es mi fin en la vida?... ¿Hacia dónde tienden mis esfuerzos?... ¿Qué es lo que yo deseo alcanzar?... Lo que sucede es que opina que estas -- cuestiones deben ser propuestas y resueltas por uno mismo. Así que no se aviene ni con las soluciones aportadas por la filosofía clásica o esencial, ni siquiera con las que proceden de los experimentalistas más actuales. Nos referimos concretamente a la investigación de CH. Morris --citada por él-- sobre cuáles son los valores subyacentes que determinan las diferentes formas de vida y de la que, después de confesar que se trata de un estudio importante, añade que le deja "vagamente insatisfecho" (35). Dicho investigador, tras consultar a estudiantes de seis -- países diferentes, llegó a la determinación de que las -- dimensiones o tropismos responsables de las elecciones -- individuales son, fundamentalmente: preferencia por participar en una vida responsable y moral, luchar por superar los obstáculos que se presentan, renunciar al control

(34) TOURINIÁN. Op. cit. Pág. 125.

(35) Varieties of Human Value. University of Chicago -- Press. 1.965, Pág. 158 (Citado por ROGERS en O.B.P. Pág. 165).

de las personas y de las cosas en aras de una vida interior autosuficiente y autoperceptiva, capacidad de receptividad hacia las personas y la naturaleza, y en último término el placer para uno mismo o goce sensitivo.

Pues bien, Rogers tiene otro criterio deducido de su trato con la clientela que puede resumirse así: el individuo tiende a abandonar la máscara y a mostrarse a los demás de forma auténtica, termina por no hacer caso de los "debería", deja de satisfacer expectativas impuestas y por esforzarse en agradar a los demás, comienza a auto-orientarse cuando se convence de que su vida es un proceso complejo, entonces se abre a la experiencia, acepta a los demás y confía en su ser mismo. A decir verdad, Rogers no ignora que todo esto discrepa de los objetivos de conducta que generalmente se eligen o persiguen y que el admitirlo conlleva implicaciones sociales de importancia.

M. de la Puente (36), ha sintetizado del modo que sigue lo que Rogers concibe sobre la persona humana:

- Se trata de una totalidad u organismo;
- Independiente y autónomo;
- En quien los sentimientos juegan un papel importante;

(36) Confr. M. DE LA PUENTE. Op. cit. Pág. 109.

- Y que posee una capacidad, una tendencia a de senvolverse, a crecer plenamente, a conocerse, a dirigirse, a adaptarse y a encontrar su equilibrio;
- En el presente inmediato,
- Y en unas condiciones interpersonales convenientes.

De lo que se deduce, según nuestra opinión, - que el psicoterapeuta -y puede decirse que el pedagogo - debe saber que está ante una persona, no ante un problema y, en consecuencia tiene que:

- Interesarse por su integración;
- Respetar y aceptar su personalidad;
- Tener en cuenta sus sentimientos;
- Ayudarle a liberar (más que dirigir) sus energías;
- Y procurarle unas relaciones interpersonales (sociales) convenientes.

3. Particular concepción del mundo y de la vida de Carl

R. Rogers. "La vida en lo que tiene de mejor es un - proceso dinámico y cambiante en la que nada hay fijo... Cuando me veo como parte de un proceso, advierto que no puede haber un sistema cerrado de creencias ni un con-- junto de principios inamovibles a los cuales hay que --

atenerse" (37). Y a este cambio constante nada se escapa, ni las cosas, ni la materia, ni la mente, ni la vida en su totalidad. En este aspecto Rogers se muestra no-historicista. Si pensamos con él que el tiempo hace que cada uno de los momentos que vivimos es diferente de los anteriores y distinto a los que siguen, el hic et nunc es lo que vale, porque la vida es una serie discontinua de situaciones totalmente originales. Esta consideración -- nos parece grave porque destroza de un revés la concepción más arraigada en la historia de la cultura y de la pedagogía, según la cual el fin y el significado de la educación es la transmisión de la cultura de unas generaciones a otras, la adaptación de toda persona históricamente determinada a una cultura presente (38). Sólo así el individuo no es una isla incomunicada sino un puente (su presente) entre dos situaciones históricas (la lograda y la que ha de conquistar para el futuro).

Mas, si fuera como dice Rogers ¿de qué sirve la experiencia pasada?... ¿para qué los principios y criterios?... La educación entonces se reduce a una mera -- adaptabilidad a las situaciones nuevas, el individuo se está haciendo y deshaciendo continuamente y no hay más -- orientación que la que brota de la "tendencia actualizante

(37) O.B.P. Pág. 27.

(38) HANNOUN. Op. cit. Pág. 200.

te", una tendencia creciente a vivir el momento presente de un modo total (39). Pero resulta que la educación se entiende como una orientación para la vida futura del -- educando, y una educación que no parte de unos principios éticos, sociales y religiosos a los cuales el individuo, al prestarles fe, los convierte en criterios o actitudes inmediatas de comportamiento, viene a ser algo así como andar y andar por unos derroteros inseguros. Educar es -- fundamentalmente dirigir, estimular y sostener el inte-- rés del educando en la adquisición personal del saber y de la virtud (40).

Rogers entiende, como Bergson, la vida principal-- mente desde un punto de vista biológico en la que el -- "elan vital" es lo que solamente determina la evolución en el tiempo, con lo que lo más peculiar del hombre, su biografía y su transcendentalidad no son apreciables. Incluso la razón, que es lo que hizo a Ortega cambiar el -- sentido del término "impulso vital" por el de "razón vi-- tal" (41).

Pero hay más, y es que una concepción estrictamente biológica del hombre nos retrotrae a la históri--

(39) O.B.P. Pág. 188.

(40) A. SAN CRISTOBAL. Filosofía de la Educación. Edic. Rialp, Madrid, 1.965. Pág. 292.

(41) J. MARIAS. Historia de la Filosofía. Edic. Revista de Occidente, Madrid, 6ª edic. 1.952, Pág. 350.

ca querella entre determinismo y "libero arbitrio", aunque este dilema pretenda enfocarlo Rogers con más claridad y precisión, y que, por cierto, no lo logra, pues no puede subsistir mayor paradoja, que cuando afirma: "La persona que funciona de un modo integral, no sólo experimenta sino que también hace uso de la más absoluta libertad cuando elige de manera espontánea y voluntaria aquello que, por otra parte, también está absolutamente determinado" (42). Como sigue diciendo, esto no resuelve definitivamente la oposición entre la libertad y la necesidad.

Mas, sigamos adelante y veamos con detenimiento lo que Rogers entiende por funcionamiento integral o vida plena.

Rogers habla de "the good life" (43), pero se ha traducido corrientemente la expresión "por vida plena", y, al pretender exponer su significado, el autor lo hace primeramente por la vía negativa, diciendo poco más o menos: La vida plena no es un estado fijo, un estado de virtud o de contento, nirvana o bondad. No es un estado en el cual el individuo se siente adaptado, satisfecho o actualizado. Ni una situación de reducción de impulsos, tensiones o éxtasis. Aunque para muchos estos términos -

(42) O.B.P. Pág. 193.

(43) O.B.P. Pág. 183.

sean sinónimos de plenitud de vida.

Por la vía de descripción positiva es:

- Un proceso y no un estatus
- Una dirección y no un destino.

Como proceso, una "vida plena" reúne, cuando -
menos, tres características principales, según Rogers:

- 1) Una creciente apertura a la experiencia. Ello significa el polo opuesto a la actitud de defensiva ante situaciones de amenaza, de lo cual, ya se ha hablado. El individuo, que está completamente abierto a la experiencia, recibe cualquier estímulo en su conciencia sin necesidad de ser reformado por mecanismos defensivos o sin que tenga que intervenir la "subcepción", lo mismo si se origina en el propio "organismo" que si procede del ambiente.
- 2) Una intensa vida existencial o, lo que es lo mismo, una tendencia creciente a vivir cada momento del presente de una manera total. El individuo completamente abierto a la experiencia y desprovisto de actitudes defensivas vive ausente de toda rigidez y de la imposición de estructuras estrechas. Al contrario, se comporta con el máximo de adaptabilidad ya que es la -

suya una organización fluida y cambiante.

- 3) Confianza creciente en sí mismo para arribar a la conducta más satisfactoria en cada situación existencial. El individuo plenamente abierto a su experiencia no fundamenta su comportamiento en principios directivos dados o códigos establecidos por un grupo o institución, sino que los crea él mismo, se aferra a ellos y tiene fe en su forma de actuar. Lo que no ha de entenderse en el sentido de que obre siempre de modo infalible, sino que en muchas ocasiones tendrá que rectificar o corregir los errores cometidos con su conducta.

Así, pues, la dirección que constituye una "vida plena" es aquella que es escogida por el "organismo" - en su totalidad cuando éste tiene libertad psicológica para moverse en no importa qué dirección. Rogers no deja de comprender que al concebir así la vida en su pleno funcionamiento supone enfrentar al individuo con serios problemas de orden ético, social, político y religioso, y más hondamente con cierta desadaptación cultural cuya solución la encuentra en la creatividad. En la relación terapéutica observa que las situaciones más sugestivas son -- aquellas en las que el cliente se siente libre, libre para sincerarse o disimular, libre para seguir adelante o retroceder, de conducirse de forma destructiva para sí o

para los demás, libre para juzgar, libre para vivir o morir (44).

Aún dejando a un lado la gravedad de algunas - de estas últimas aseveraciones referidas al campo de la - psicoterapia, cabe preguntarse si son admisibles en la relación educativa en donde tiene que quedar resuelta, como ya se ha dicho, la stinomia autoridad-libertad, en el sentido de dar por resultado un hombre libre pero responsa--ble ante sí y ante la sociedad en la cual no puede ser un factor destructivo. Lo demás son utopías libertarias o - anarquizantes de las cuales cabe hacer literatura pero no realizaciones.

Y no digamos si se trata de un niño o adoles--cente que no posee todavía, como Rogers supone en sus -- clientes, una capacidad para autodirigirse o auto-orien--tarse. Ocurrirá que, abandonado a sus libres decisiones, dada su natural inmadurez, se sentirá inseguro, abandonado y sin guías. La autoridad como ayuda, sin caer en los extremos reconocibles de la pedagogía autoritaria o de la sujeción estricta, hace que la educación no resulte con--tradictoria (45). Por otra parte, la educación es siempre dirección hacia un fin.

(44) Confr. O.B.P. Pág. 106 a 192.

(45) A. KRIEKEMANS. Op. cit. Pág. 55.

El caso es que Rogers, aparte de las notas que acabamos de exponer sobre su particular concepción de la vida, añade que en el mundo existe una especie de armonía universal determinada principalmente por el medio social en que el individuo se desenvuelve (46), de lo que deduce su concepto de coherencia y por lo que da tanta importancia a las relaciones interpersonales. La coherencia de que él habla exige una exacta adecuación entre vivencias y conciencia y que puede hacerse extensiva a la comunicación. Ahora bien, ¿esto es posible en el niño o en el adolescente, etapas en que se dan corrientemente -desequilibrios orgánicos y psicológicos, disarmonías y -disfunciones?... Por otra parte, los más elementales conocimientos psicológicos y pedagógicos nos vienen a demostrar que esa armonía entre individuo y ambiente no es algo que nos viene dado, sino algo que tiene que concebirse como una lucha permanente, es la adaptación a situaciones nuevas. Es la intencionalidad continua de la educación para vencer los conflictos entre naturaleza y cultura, entre el espíritu y la materia, entre el ser y el deber ser, y ello lo mismo en la infancia, que en la adolescencia o adultez.

(46) "Quiero referirme a la armonía subyacente que percibo en todas las relaciones humanas". O.B.P. Pág.339.

Podemos añadir a todo lo dicho que Rogers, que se ha mostrado tan buen analista en cuanto al "yo", hasta el punto de distinguir entre noción, imagen y estructura del mismo, su concepción del mundo y de la vida nos parece incompleta, parcial, habiéndose fijado únicamente en lo que el vivir en este mundo implica. Su doctrina pedagógica podríamos encajarla dentro de lo que Mantovani cataloga como antifinalismo (47), cuando la tendencia filosófica más actual distingue entre estructura del universo y sentido del mismo, o como hacen los alemanes entre Weltanschauung (concepción del mundo) y Lebensschauung (concepción de la vida), ya que educación, mundo y vida constituyen tres conceptos inseparables (48).

(47) MANTOVANI. Op. cit. Pág. 91.

(48) MANTOVANI. Educación y plenitud humana. Edit. Ateneo. B. Aires, 1.960, Págs. 104 y 99.

CAPITULO VI. CONSISTENCIA ESTRUCTURAL DE LA ACCION EDUCATIVA

1. Infraestructura de las instituciones educativas. Como ya advertimos en la Introducción, una teoría o doctrina pedagógica para ser completa necesita también hacer referencia a los elementos materiales, personales y organizativos sobre los cuales se sustente la acción o actividad educativa, es decir su consistencia estructural que sirve de andamiaje a todo lo demás. En este aspecto Rogers, que ha vivido el tránsito de la práctica psicoterapéutica a la enseñanza de la misma en las instituciones convencionales, apenas hace referencia ni se hace problema de la estructura material de las mismas, si bien se deduce de su obra que ha gustado especialmente bien de las aulas más propias para el encuentro entre pequeños grupos o de amplios espacios para charlas o conferencias, donde el gran grupo adquiere una rápida información, con predilección siempre de los primeros sobre los segundos. Lo más importante para Rogers no es el continente sino las reacciones interpersonales, las actitudes que en él se desarrollan.

Algunos partidarios de la Pedagogía institucional, a modo de los paidocentristas y partidarios de las "escuelas nuevas" sí se preocupan, sobre todo de la organización del espacio en las aulas. El edificio en -

general con todas las demás dependencias y anexos viene -
dado por la administración o los directores de estableci-
mientos docentes. Así, por ejemplo, Aida Vásquez y Fer-
nand Oury (1) nos hablan de que en la clase los alumnos -
debieran disponer de una zona de seguridad y otra de res-
ponsabilidad. La primera o sector llamado personal debie-
ra ser libremente elegido por cada escolar y no limitarse
al pupitre o mesa que el profesor o profesora le asignan
obligatoriamente. Hay un hecho observable con relación a
los alumnos que se consideran inseguros o no están plena-
mente integrados en la clase, y es que éstos tienden a re-
fugiarse en una columna o en los rincones más apartados -
del aula. El sector de responsabilidad se concibe como al-
go más amplio y siempre en función de la actividad que --
conjuntamente con otros hay que realizar. Es la zona den-
tro del espacio colectivo donde se pueden producir con-
flictos de competencias y de poder en razón a que la cla-
se se ha convertido en un grupo centrado en una obra co--
mún.

Por lo que se refiere a los medios, instrumen-
tos o recursos materiales Rogers se muestra más tolerante
o consecuente. Dice que deben ser puestos a disposición -
de los alumnos, pero nunca impuestos: "De esta forma, cual

(1) Confr. Vers une pédagogie institutionnelle. Op. cit. -
Págs. 70-71.

quiera que sea el recurso a utilizar -un libro, un lugar de trabajo, un nuevo utensilio, la posibilidad de observar un proceso industrial, una lectura o clase basada en su propio estudio, un cuadro, un gráfico o mapa o bien - sus propias reacciones emocionales- verán que se trata - de ofrecimientos que el estudiante puede utilizar si los considera necesarios" (2). Hace igualmente una alusión a la tecnología: "Todo lo que la escuela puede hacer es -- brindar los medios necesarios. Una de las maneras menos dificultosas de inculcar el conocimiento de los hechos - es la "máquina de enseñar" ideada por B.F. Skinner y sus colaboradores" (3).

En cuanto a lo primero, es decir que deben -- ser puestos a disposición de los alumnos, es lo que hace todo buen didacta; lo de que no deban imponerse es discutible porque ¿y si el recurso o instrumento es irremplazable didácticamente, por ejemplo, la imagen gráfica o - plástica de algo que no está al alcance de ser observado directamente?... ¿o, si su no utilización dificulta o imposibilita su comprensión?... En la alusión que hace a - las máquinas de enseñar añade que "el maestro es un instrumento aislado o ineficaz para enseñar aritmética, trigonometría, francés, estimación literaria, geografía o -

(2) O.B.P. Pág. 289.

(3) Ibidem. Pág. 294.

cualquier otra materia" (4). Esta rotunda afirmación no es compartida por la más generalizada opinión que afirma todo lo contrario, esto es, que el profesor es insustituible para el aprendizaje de esas disciplinas, particularmente las matemáticas o un idioma extranjero.

2. Factores personales que concurren en la educación. -

La educación no es un hecho aislado o efecto de una sola causa; si complejo es su resultado o producto complejo tiene que ser su dinámica. Además de ser como el resultado de la acción mutua maestro-discípulo es el producto de la convergencia entre elementos o situaciones materiales, factores personales y actitudes combinatorias u organizativas. Pero, como la parte del león se la lleva el profesor, vamos a fijarnos muy detalladamente en el "rol" que Rogers atribuye al maestro, a sabiendas de que hemos llegado, por fin, al punto clave, al aspecto más transcendental de su doctrina pedagógica, al extremo que más proyección ha tenido sobre las modernas corrientes didácticas.

Según él pasó ya aquel tiempo en que el "magister" era considerado como el "alma de toda enseñanza", el forjador de caracteres, el poseedor y transmisor del saber, el formador y conformador a la vez de la per-

(4) Ibidem. Ibidem.

sonalidad del niño y del adolescente, la causa eficiente y principal de la educación.

Con el advenimiento del naturalismo, del romanticismo y del activismo, el papel del maestro se dibujó bastante al admitirse que la educación consistía en el desarrollo natural y espontáneo del niño, reduciendo su función a mero principio externo de actividad, a coadyuvante o auxiliar de la educación y de la enseñanza.

Ahora, en una sociedad de constante e inopinado cambio, en que los conocimientos o progresos de la ciencia antes que cristalicen ya están superados, donde no existen modelos fijos ni de hombres ni de ciudadanos porque lo importante es la adaptación a situaciones nuevas, parece lógico hasta preguntarse ¿para qué sirven los profesores?... Nos equivocáramos de punta a punta si se contestara que para nada y pocos serán los hombres que a lo largo y profundo de toda su vida no deban mucho a la extraordinaria circunstancia de haberse encontrado con buenos maestros, con maestros auténticos que supieron poner la verdad y el amor sobre todo. "El coloquio singular entre maestro y discípulo, el afrontamiento de dos existencias expuestas la una a la otra y repelidas una por otra, sigue siendo el punto central para una reflexión seria sobre el sentido de la educación" (5).

(5) G. GUSFORF. Para qué los profesores?. Edit.. Cuadernos para el diálogo. Madrid, 1.969. Pág. 41.

Desde un ángulo estrictamente didáctico es interesante también lo que a este respecto nos dice B.J. - Skinner, que muchas veces es citado por Rogers en sus obras:(6)

"Aunque el alma quizás no conozca desde siempre la verdad ni la haya contemplado nunca en una experiencia posteriormente semiolvidada, todavía la puede -- buscar. Si al estudiante puede enseñársele a que aprenda del mundo de las cosas, nunca habrá que enseñarle ya ninguna otra cosa. Tal es el método del descubrimiento ideado para librar al profesor de una sanción de fracaso a base de hacer la instrucción innecesaria. El profesor organiza el ambiente en que ha de ser realizado el descubrimiento por el alumno, indica a éste las directrices principales de la búsqueda y le mantiene dentro de los límites de cada investigación. Pero lo que más importa es que no le descubra nada al estudiante. Desde luego -- que el organismo humano aprende muchas cosas sin ser enseñado. Bueno es que así sea, y sería, sin duda, maravilloso que pudieran aprenderse de esa forma más cosas aún. A los estudiantes les interesa naturalmente lo que aprenden ellos por sí mismos, pues, si nos les interesara no lo aprenderían, y por la misma razón es también más probable que recuerden cuanto aprenden sin serles enseñado".

(6) B.J. SKINNER. Tecnología de la enseñanza. Traduc. de GARCIA DE LA MORA, Edit. Labor, Barcelona, 1.970, - Págs. 120-121.

Por estas y otras muchas razones más, que nos excusamos de añadir porque se desprenden de todo lo expuesto hasta aquí y de lo que vamos a decir a continuación, el "rol" del profesor, por la mutación que ha sufrido la pedagogía y, por ende, la enseñanza, ha cambiado -- tanto que se debe hablar, más que de maestro o profesor -- según la concepción tradicional del vocablo, de "leader" u organizador del grupo de trabajo, de instructor o auxiliar del aprendizaje, encauzador de la enseñanza y de la clase.

Mas, aun considerando al profesor como leader, la participación y la responsabilidad del grupo de alumnos, del que él también forma parte, precisa de una organización, de una dirección responsable, de la cohesión suficiente para que se dé o establezca la comunicación y se consigan los fines del aprendizaje. Otros muchos ingredientes más precisan o postulan la existencia del maestro -leader.

Este nuevo papel del profesor permitirá la fijación de actividades conducentes a las adquisiciones deseadas en función del tiempo y del programa; proporcionará la información necesaria y los utensilios de trabajo e indicación de técnicas así como el control en el aprovechamiento, etc., etc..

Rogers nos puntualiza el papel del "leader" en una situación educativa con las siguientes indicaciones:

"Inicialmente el leader tiene mucho que hacer para establecer la modalidad o clima de la experiencia -- grupal, por su propia ideología básica de confianza en el grupo, que se comunica de muchas maneras sutiles.

El leader ayuda a elucidar y esclarecer las finalidades de los miembros de la clase, aceptando todos -- los objetivos.

Confía en el deseo del estudiante de instrumentalizar esos objetivos con la fuerza motivacional del -- aprendizaje.

Intenta organizar y hacer fácilmente disponi--bles todos los recursos que los estudiantes pueden desear para su propio aprendizaje.

Se considera a sí mismo como un recurso flexi--ble que el grupo puede utilizar de las maneras que le resulten más significativas, en la medida en que pueda sentirse cómodo operando de esa forma.

Al responder a las manifestaciones del grupo, acepta tanto el contenido intelectual como las actitudes emocionales, intentando dar a cada aspecto el énfasis -- aproximado que tiene para el individuo y para el grupo.

A medida que se establece el clima de aceptación de la clase, el leader puede cambiar su rol y convertirse en un participante, un miembro del grupo, expresando sus opiniones del mismo modo que cualquiera de los individuos.

Permanece alerta a las expresiones que indican sentimientos profundos, y cuando éstos son verbalizados, intenta comprenderlos desde el punto de vista del que habla, y comunicar este tipo de comprensión.

Cuando la interacción del grupo se carga afectivamente, tiende a conservar un rol neutral y comprensivo, para proporcionar aceptación a la variedad de sentimientos que existen.

Reconoce que la medida en que puede comportarse de estas diferentes maneras está limitada por la autenticidad de sus propias actitudes.

Simular que comprende y acepta un punto de vista cuando no experimenta esa aceptación no favorecerá, y probablemente obstaculizará el progreso dinámico de la clase" (7).

Estrechamente ligada y no contraria a esta --

(7) C.C.T. Págs. 343-344.

otra faceta está la necesidad de que el maestro sea un - mediador del saber, que aporta información, que crea las condiciones óptimas para el aprendizaje, que observa y - ayuda al alumno para sacar el mejor partido de los recursos didácticos, que enseña a los alumnos a organizar y - sistematizar los conocimientos, que contribuye a que estos puedan desarrollar sus aptitudes y que controla el proceso de aprendizaje de tal forma que puedan ser eliminados los gigantismos o enanismos en una u otra área del saber. En una palabra, que crea y favorece lo que Rogers llama "la relación de ayuda", que es para él la principal función del enseñante.

A este respecto el autor de la no-directividad nos obliga a reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

"¿Puedo yo llegar a comportarme de manera que sea percibido por otro como un ser digno de confianza, como seguro y consecuente?..." (A esto le da Rogers una gran importancia para ser aceptado por el cliente, -en este caso- alumno).

"¿Me muestro siempre, realmente, como quien soy, es decir, la expresión de mí mismo la comunico sin ambigüedad?..." (En la medida en que mi forma de ser y de proyectarme coinciden hay congruencia en mi comportamiento).

"¿Soy capaz de demostrar actitudes favorables y positivas hacia otro, o, lo que es lo mismo, manifiesto interés, afecto, atención, calor y respeto hacia el alumno?... (Esto es difícil en muchas ocasiones, pero Rogers añade que si no es así, me distancio del cliente y observo una actitud "profesional", impersonal).

"Por otra parte, ¿poseo una personalidad tan fuerte para ser independiente de otro, es decir, para no dejarme deprimir ante su depresión, angustiar ante su angustia, ni convertirme en esclavo por amor a él?... (Sólo cuando se es independiente se puede comprender y respetar mejor la independencia de otro).

"¿Puedo permitirme el entrar completamente en el universo de sentimientos de otro, de sus concepciones personales y ver las cosas desde el mismo ángulo que él las ve?... (Todo profesor se siente fuertemente tentado a "reprender" o a corregir los errores de pensamiento o de acción del estudiante).

"¿Soy capaz de obrar con la suficiente sensibilidad para que mi comportamiento no sea percibido como una amenaza?... (Porque siendo así el estudiante se colocará en una situación defensiva).

"En definitiva, ¿puedo yo liberar al alumno del temor de ser juzgado por los otros?... (Esto es tan

corriente en la casa, en la clase y en la vida que, casi siempre nuestra conducta está condicionada por la recompensa o el castigo que supone el juicio ajeno).

"Finalmente, ¿soy capaz de ver al alumno como un ser que esté en formación, en devenir, y, por lo tanto, no lo consideraré ligado a su pasado ni al mío?..." (Si tratamos al alumno como un ser inmaduro, ignorante o insuficiente, la relación de ayuda es evidente que se limita y condiciona) (8).

Todo esto, como fácilmente se comprenderá, pone de relieve los puntos fuertes así como los débiles de la doctrina de Rogers, pero, no podía ser expuesto de -- otra manera, conociendo ya, como conocemos su doctrina -- de apertura, libertad y respeto a la autonomía del alumno, en quien el autor de la no-directividad "confía" de modo casi absoluto en contraposición al supuesto tradi--cional de la pedagogía.

Sin embargo, ello nos encamina a dos realidades que ya no hay más remedio que tener en cuenta por -- parte del alumno, a saber: su participación en el proceso de su desarrollo y la aceptación que dispense a su profesor para inmiscuirse en él.

Es un hecho, y el que no lo entienda así corre el riesgo del fracaso más rotundo, que el alumno, sobre

(8) O.B.P. Págs. 50-55.

todo a determinado nivel, quiere participar en su propia formación e instrucción: desearía que sus intereses fueran tenidos en cuenta a la hora de formular el currículo de su aprendizaje; que su opinión fuese válida a la hora de estructurar el curso de estudios; que se le dé opción a escoger las materias que más le gusten; que forme parte, sobre todo a determinada edad, en el consejo del centro; que su propio juicio sea tenido en cuenta a la hora de evaluarle o promocionarle; que pueda recusar a determinado profesor; etc., etc... La mayoría de las contestaciones estudiantiles que se tienen que soportar en todas las latitudes, hoy día, y que no hay señales de que aminoren, sino todo lo contrario, parecen tener como raíces - tales pretensiones. Sus círculos de estudios, sus clubs, sus equipos de juego, en el seno de la familia, los contactos exteriores y otros muchos factores, han contribuido al reforzamiento de su responsabilidad y autonomía, - al saber que no forman parte de un mundo diferente al -- del adulto, y este movimiento pujante, como todo lo que proviene de la juventud, no cabe duda que hay que tenerlo en cuenta en las instituciones docentes (9).

Por lo que respecta a la aceptación del profesorado éste tiene que comprender lo siguiente:

(9) Confr. A. de PERETTI. Liberté et relations humaines. Edit. L'EPI. París, 1.967, Pág. 231.

Para la didáctica clásica un profesor era bueno y eficaz, y el propio alumno lo reconocía sí, en la medida en que reunía estas dos condiciones fundamentales:

- Conocer lo mejor y más profundamente posible la materia o materias objeto de su enseñanza;
- Dominar todo el conjunto de las llamadas ciencias de la educación (pedagogía, psicología, sociología...) así como las técnicas didácticas o del aprendizaje.

Pues bien, hoy día, se ha demostrado que ello no es suficiente, que se pueden reunir dichas cualidades, y, a la hora de la verdad, ser rechazado por el alumno, con lo que el profesor se sentirá frustrado e infeliz, si no desesperado. Y quizás, porque no se han tenido en cuenta muchas de las exigencias que nos viene a patentizar la doctrina rogeriana, que tiene, indudablemente fallos y exageraciones (él mismo lo reconoce), pero, al mismo tiempo hay en ella verdades y criterios que quedarán para siempre incorporados al campo de la Pedagogía. "La verdad de Rogers consiste en desvelar los riesgos inherentes a la relación pedagógica e incitar de este modo al maestro a una vigilancia constante. Es cierto que los mecanismos de la clase crean y recrean sin cesar el peligro de que el alumno se convierta en un subordinado y se sienta inferior... que llegue a considerar que su propia

experiencia no tiene derecho de ciudadanía, no es válida, y nunca lo será a menos que rechace el conjunto del mundo escolar como arbitrariamente impuesto" (10).

3. Elementos organizativos de los establecimientos docen-

tes. Elementos o medios materiales y factores personales propiamente educativos se integran y dan como resultado una organización o sistema que hace posible el logro de unos buenos resultados. En este aspecto Rogers y los pedagogos institucionalistas corren parejas. Así, por ejemplo, la Pedagogía institucional, de la que ya hemos hecho amplia referencia, se considera, más bien como "Un conjunto de técnicas, de organización, de métodos de trabajo, de instituciones internas, nacidas de la práctica de clases activas. En ella se enfrentan a los niños y adultos con situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno empeño personal, iniciativa, acción, continuidad.

Estas situaciones a menudo generadoras de ansiedad -trabajo real, limitación de tiempo y de autoridad- desembocan naturalmente en conflictos que, de no resolverse, interfieren a la vez la actividad común y el desenvolvimiento afectivo e intelectual de los participantes.

(10) Confr. FAURE, P. Op. cit. Pág. 122.

De aquí la necesidad de utilizar además de instrumentos materiales y técnicas pedagógicas, recursos conceptuales e instituciones capaces de resolver dichos conflictos por la facilitación permanente de intercambios materiales, afectivos y verbales.

La Pedagogía Institucional se puede definir, - pues: desde un punto de vista estático, como la suma de - medios empleados para asegurar las actividades y cambios - de todo orden dentro y fuera de la clase; desde un punto de vista dinámico, como una corriente transformadora del trabajo en el interior de la clase" (11).

Si nos detenemos a reflexionar sobre esta definición vemos que la constante de ella es el "cambio": cambiar las estructuras y organización de las instituciones docentes para que desde una pedagogía instituida se pase a una pedagogía instituyente; cambio de técnicas, de relaciones interindividuales y de la estructuración del am-biente; en la clase, cambio de actividades, escuchar, hablar, comprender, decidir y participar; cambio de ideas, de principios y de criterios, de actitudes en fin. Lo mismo que sucede en la vida actual, cambio continuo, cambio permanente. Rogers, en analogía con los "institucionalistas" afirma: "En el mundo al que ya nos enfrentamos, el -

(11) A. VASQUEZ, y F. DURY. Vers une pédagogie institutionnelle. Op.cit. Pág. 245.

objetivo de la educación debe ser desarrollar individuos abiertos al cambio... La meta de la educación debe ser - desarrollar una sociedad donde la gente viva más cómodamente en el cambio que en la estabilidad" (12). Esto le sitúa también en la línea de Illich, Freire y demás partidarios, de que sea la educación la que cambie a la sociedad.

Ahora bien, este fundamental objetivo puede - lograrse de dos maneras: evolutivamente, como lo ha pretendido conseguir, admítase o no, la pedagogía tradicional; o revolucionariamente, como lo intenta alcanzar Rogers, quien en su libro Freedom to Learn dedica, la Parte V del mismo a planificar un "Modelo para una revolución educacional" (13). Y el caso es que allí mismo dice: "Debemos encontrar el modo de desarrollar dentro del sistema educacional como un todo, y en cada componente, - un clima que favorezca la evolución personal, donde la - innovación no sea aterradorizante, donde las capacidades - creativas de directores, maestros y estudiantes puedan - expresarse y estimularse en lugar de ser sofocadas" (14).

La herramienta -como él le llama- para el cambio educacional, no es otra que los llamados "grupo Trai

(12) F.T.L. Pág. 304.

(13) Ibidem. Págs. 301-323.

(14) Ibidem. Pág. 304.

ning", "grupos de encuentro", "grupos de sensibilización", "grupo intensivo o taller", etc. Tuvieron su origen en 1.947 con Kurt Lewin y vienen a ser como una especie de laboratorio de relaciones humanas de todo tipo, terapéutico, orientador, cognitivo, afectivo, etc... Han alcanzado una rápida expansión en todo el mundo teniendo como participantes personas que van desde la industria a la universidad, desde maestros hasta eclesiásticos, delincuentes, drogadictos, etc., etc. (15).

Con los "grupos de encuentro" Rogers afirma que se producen: (16)

- a) Cambios individuales. "He visto a individuos que modifican mucho el concepto que tenían de sí mismos a medida que exploraban sus sentimientos en un clima de aceptación y recibían una realimentación a la vez dura y tierna de los miembros del grupo que se interesaban por ellos".
- b) Cambios en las relaciones personales. "Vi también a profesores que, después de la experiencia, transformaron sus aulas en un grupo personal, caracterizado por el afecto y la con--

(15) C. ROGERS. Grupos de encuentro. Op. cit. Págs. 9-10.
(16) Ibidem. Págs. 78-81.

fianza, donde los estudiantes participaban de modo franco y cabal en la confección del plan de estudios y en todos los otros aspectos de su educación.

- c) Cambios en las organizaciones. "Por otra parte he visto claustros, que, como resultado de la experiencia, abandonaban los sistemas de calificaciones, daban lugar a los estudiantes en todas las comisiones y abrían canales de comunicación entre la dirección del establecimiento, los profesores y el alumnado".

La estrategia del plan para la revolución educacional también la aporta Rogers: (17).

- Selección de un sistema -mejor diría subsistema- educacional al cual aplicarlo.
- Experiencia grupal intensiva para los directivos como primer paso a la acción.
- Experiencias grupales intensivas para los maestros.
- Grupos de encuentro para cada clase o grupo,
- Grupos intensivos para los padres.

(17) Confr. F.T.L. Págs. 223-250.

- Grupos "verticales".
- Entrenamiento de los facilitadores.

Como se ve nada queda al azar y todo está bien programado. Sin embargo, nos parece oportuno comparar lo que Rogers quiere alcanzar con su modelo revolucionario y lo que evolutivamente han logrado las escuelas o instituciones educativas a través del tiempo y de su historia. Para ello, vamos a tener en cuenta los tres aspectos más fundamentales.

Desde el punto de vista de su funcionalidad a través del tiempo, vemos como la escuela como institución social encargada de la educación pasó de ser la simple transmisora de usos y costumbres, bienes culturales y morales de las generaciones precedentes a las posteriores, a otra forma de escuela más al alcance de todos, más democrática en virtud del principio de igualdad de oportunidades. Y el papel del maestro se va tornando poco a poco en menos autoritario (18). Hoy día, estados como Francia y Norteamérica por ejemplo, propugnan una escuela que prepare a los futuros ciudadanos para participar activamente en la vida pública. Son las doctrinas de Durkheim y Dewey que se han hecho realidad.

(18) Confr. L.A. ANDRIANE. Ecole Culturelle, Ecole Démocratizante y Ecole Non-directive. Rev. Moniteur des Instituteurs et des Institutrices primaires. Décembre 1.968 et Janv. et Fevr. 1.969.

En cuanto al método, el dogmatismo clásico se cambia por una concepción más autónoma y peculiar de cada individuo, se propugna la "escuela a la medida del escolar" según Claparède y se llega a la individualización del aprendizaje definida por Bouchet, que es poco más o menos, el significado de la "enseñanza centrada en el alumno".

Y, por lo que respecta a la organización escolar propiamente dicha, de una escuela indiferenciada se pasó, primero a unos grados o niveles verticalizados, -- después a agrupamientos más horizontales y flexibles, de forma que una clase hoy no es ya un conjunto numérico de alumnos considerados aisladamente, sino unos grupos con interrelaciones personales, donde la comunicación maestro-alumno se establece a modo de encuentro, de diálogo; donde cuenta un plan a realizar por todos los elementos integrantes, con la determinación de objetivos que obedecen a los principios de eficacia y rendimiento, y la escuela finalmente, no es sólo un lugar de aprendizaje o de adquisición de conocimientos, sino a la vez campo donde se desarrollan aptitudes y cristalizan actitudes o -- criterios de convivencia y comportamiento en general. - Unas escuelas, por último, donde los factores personales conjugan infraestructura y superestructura para lograr - la educación integral y completa para todo tipo de alum-

nado. Es más, sabido es que actualmente los tradicionales compartimentos de enseñanza primaria, media y universitaria, tienden a coordinarse en un todo más coherente donde la interdisciplinaridad e integración de las enseñanzas - sean un hecho real y operante.

CAPITULO VII. FUNCIONALIDAD EXISTENCIAL DE LA EDUCACION

1. Desarrollo de la personalidad. El primero y principal - objetivo que se persigue con la educación opinamos que debe ser el desarrollo de las aptitudes o potencialidades -- que cada individuo trae al nacer y que pueden atribuirse - al propio origen de su constitución genética. Sobre ellas se actúa para perfeccionarlas, conducir las, u orientar las hacia su mejor destino, convirtiéndolas así en verdaderas facultades o capacidades. Creemos que a ello se refiere - Göttler cuando afirma: "La educación consiste, ante todo, en influir sobre el desarrollo del educando" (1). Y en esto también están conformes la mayoría de los pedagogos, desde los que parten de la etimología del vocablo hasta los - de las más actuales concepciones. Así, por ejemplo, Dottrens dice: "En el sentido etimológico del término, la palabra - educación significa desenvolvimiento, ex-ducere, sacar fuera de, hacer eclosionar o expansionarse lo que está en germen, realizar lo que es potencial, pasar de lo virtual a lo real, de lo orgánico a lo psíquico" (2).

Ahora bien, a diferencia de Rogers que sólo de--

(1) Pedagogía sistemática. Op. cit. Pág. 50.

(2) R. DOTIRENS. La crise de l'éducation et ses remèdes. - Edic. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel (Suisse), 1.971, Pág. 17.

fiende, congruentemente con su profesión de psicoterapeuta, la existencia de dos potencialidades. "la capacidad para comprenderse y reorganizarse a sí mismo" y "la tendencia a la actualización", la mayoría de los psicopedagogos -- piensan que el individuo está dotado de un conjunto variado y múltiple de aptitudes, cada uno de las cuales "es la condición congénita de cierta modalidad de eficiencia" -- (3); para adquirir conocimientos, desarrollar una habilidad o destreza, aprender música, dominar idiomas, enfrentarse con un problema, adaptarse a las circunstancias, -- etc., etc. Así, pues, la mejor y más completa educación -- será aquella que posibilite al máximo la actualización de esas potencialidades o modalidades de eficiencia. Rogers tampoco afina en la distinción, que sí existe, entre lo -- que es una aptitud como substrato y lo que es una capacidad como efecto o resultado de un proceso de maduración y formación, entre lo que es una tendencia innata o predisposición y lo que es una actitud o tendencia adquirida mediante cierto entrenamiento, aprendizaje o educación, para conducirse, orientarse o dirigirse ante ciertas situaciones o en el curso de los acontecimientos que la vida -- depara a cada individuo.

Mas, dejando a un lado estos pormenores y con ob

(3) H. PIERON. Tratado de Psicología aplicada. (Libro Primero). Edit. Kapelusz, B. Aires, 1.956, (2ª ed.) Pág. 43.

jeto de seguir adelante en nuestro intento de crítica objetiva a la doctrina pedagógica rogeriana, vamos a considerar homologables a estos efectos desarrollo de aptitudes y desarrollo de la personalidad, que es de lo que habla el psicoterapeuta americano, aunque sabemos que no se trata exactamente de la misma cuestión ya que lo segundo es más amplio que lo primero. Y, volviendo al punto de partida de este capítulo, digamos que algo parecido a lo que apuntamos respecto al concepto de educación según Rogers, hay que repetir con relación al de personalidad, pues aunque el principal objetivo de toda su obra gire en torno a la entidad y mecanismos de ella, difícilmente encontramos una clara definición del término y es porque el ángulo -- desde el cual él la contempla es fenomenológico, queriendo más que otra cosa, "elaborar una formulación más generalizada de la dinámica de la personalidad y de la conducta" (4). También quizás Rogers opine como Allport en el sentido de que aunque cada cual, según parece, sepa lo -- que es la personalidad, nadie la puede describir de manera precisa, pese a que se cuenten por cientos las definiciones (5).

(4) C.C.T. Pág. 410.

(5) Confr. G.W. ALLPORT. Structure et développement de la personnalité. Edic. Delachaux et Niestlé, S.A. Neuchâ-- (Suisse), 1.970, Pág. 29.

De todas formas, muchos de los psicólogos de estos últimos años -como Rogers afirma- enriquecieron su pensamiento a este respecto, y entre los citados en su obra C.C.T., creemos que pueden destacarse a dos, concretamente, con cuyas concepciones, la del autor de la no-directividad tiene más similitud: Goldstein entre los gestaltistas y Maslow entre los eclécticos (6). Por cierto que en el primero se encuentra ya el significado global (holístico) que Rogers da al vocablo "organismo": conjunto de procesos, impulsos, funciones y facultades íntimamente relacionados con el "todo" del organismo y subordinadas al esfuerzo de conjunto que éste hace para perfeccionarse y auto-actualizarse (tendency to perfection, self-actualisation) (7).

En cuanto a lo que se refiere a Maslow, diremos que por las estrechas relaciones de sus teorías sobre la personalidad y las de Kurt Lewin y de G.W. Allport, podemos deducir que las influencias de estos dos autores están también presentes en Rogers (8). Resumiendo, y antes de ~~pasar~~ más adelante, digamos que la definición a que ha llegado Allport, después de muchos años de especulaciones

(6) Op. cit. Pág. 410.

(7) Observamos la identidad en cuanto al concepto de "organismo" en Rogers ya referido e, inclusive, la similitud de la expresión "tendencia actualizante" o "actualización del yo".

(8) Confr. G. CRUCHON. Iniciación a la Psicología dinámica. (Versión española de J. Zahonero). Edit. Marfil, Alcoy, 1.965, Págs. 20-24.

y experiencias, es válida también para mejor interpretar lo que a continuación vamos a exponer respecto al desarrollo de la personalidad y la dinámica del comportamiento - según Rogers. Dicha Definición dice así: "La personalidad es la organización dinámica, dentro del marco de cada individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan su comportamiento característico y sus pensamientos" (9).

Pues bien, partiendo poco más o menos de ese concepto, y aunque todo el libro del autor de la no-directividad, O.B.P., está dedicado al tema, hemos encontrado en otro anterior, C.C.T., unos puntos de reflexión o proposiciones con las que, en número de diecinueve, Rogers ofrece todo el fruto de su experiencia respecto al método o técnica para mejor lograr e interpretar el desarrollo de la personalidad. Entre tales proposiciones, que aquí vamos a tratar de sintetizar o resumir, hay unas que, según él, deben considerarse como supuestos, mientras que otras son hipótesis susceptibles de verificar y refutar (10). A saber:

- 1) Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales él es el centro. En ese su campo experiencial el "organism-

(9) G.W. ALLPORT, Op. cit. Pág. 34.

(10) C.C.T., Págs. 410 y ss.

mo" reacciona, consciente o inconscientemente,
como una totalidad organizada, y tal como lo -
percibe, que es para él "su realidad".

En cuanto a la consciencia o inconsciencia de las experiencias vitales, el propio Rogers nos advierte - de que gran parte de ese mundo experiencial puede hacerse consciente si la necesidad del individuo determina que pa sen a un primer plano, y siendo así cabe preguntarse ¿no es esto uno de los objetivos de la educación, hacer consciente lo inconsciente?... Por lo demás aquí Rogers se - nos presenta como empirista y subjetivista al mismo tiempo, y como todos los empiristas confunde el origen del co nocimiento con la fundamentación del saber. Sigue fiel a Locke en aquello de que nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu y a Berkeley en lo de esse est percipi, pero, bien es sabido cuánto las filosofías racionalistas e idealistas han polemizado sobre la absolutividad de tales afirmaciones, Y, por lo que hace mención al subjeti vismo exagerado de que tantas veces nos habla Rogers, cabe también objetar que tal concepción de la vida afectiva y cognoscitiva invalida dos aspectos muy estimados para - la educación de nuestro tiempo: la existencia de valores y el poder de la comunicación.

- 2) El organismo tiene una tendencia o impulso pa-
ra mantenerse y comportarse satisfactoria o -

defensivamente con el fin de lograr su auto-realización, y la conducta no es más que el esfuerzo intencional para satisfacer sus necesidades, motivada por ellas mismas y acompañada por la afectividad y el sentimiento consiguientes.

Lo primero es cierto desde el punto de vista biológico o fisiológico, pero si nos trasladamos a una consideración psicológica o pedagógica ¿qué papel corresponde a la motivación y a la voluntad?... ¿Es que no hay, además de la satisfacción de las necesidades puramente naturales, otras satisfacciones éticas, sociales o religiosas que entran en el campo de la educación del hombre?... Por otra parte, ya tenemos advertencia de -- que cuando Rogers habla de organismo se refiere al complejo psico-biológico que admitimos generalmente en cada individuo, pero, parece deducirse que, según él, la autopreservación y auto-realización de que aquí se habla, así como de las necesidades a satisfacer, que sirven de móviles a la conducta, son las que comúnmente se entienden como biológicas. Y sabido es igualmente, que la afectividad y el sentimiento no obedecen en la mayoría de los casos o una tendencia o impulso por la conservación o realización egoísta de nuestro "yo", sino -- que son y aparecen como altruistas o dirigidas hacia -- "otros".

- 3) Dentro del campo perceptual se van diferenciando gradualmente el "yo" y el "mí" como constitutivos del "sí mismo" (self) o conciencia de ser y de funcionar, y en cuya estructura intervienen las interacciones con el ambiente y los "demás". De estas interacciones surge el mundo de los valores, unos ligados a la propia experiencia y otros "introyectados o recibidos de los demás.

En el precedente párrafo, que resume las proposiciones 8, 9 y 10 del original, Rogers aparece un tanto contradictorio con lo que sabemos o hemos expuesto ya sobre sus experiencias significativas, y admite la necesidad de las interacciones sociales y la existencia del mundo de los valores introyectados o recibidos de otros. Pues, claro que sí, puesto que el individuo no es un ser aislado que pueda vivir independientemente del mundo objetivo y de los demás hombres: existir es co-existir y vivir es convivir.

- 4) De todas las experiencias vividas, unas son simbolizadas, percibidas y organizadas, por su relación con el "sí mismo"; otras son ignoradas porque no se percibe ninguna relación con su estructura, y a otras se les niega la simbolización o se procura su distorsión por

que no son compatibles con dicho "sí mismo".

Lo que Rogers llama aquí experiencias ignoradas son aquellas que pasaron por nuestra vida sin el suficiente tinte de emotividad o necesidad para que nos fueran interesantes, de aquí la gran necesidad, registrada en pedagogía desde Herbart para acá, de que es necesario en educación despertar el interés o atender a la funcionalidad de la instrucción. Sin ello se corre el riesgo de perder el tiempo, sobre todo cuando se quiere obtener un aprendizaje o cualquier forma de conocimiento de las cosas y los seres. También hay que admitir el "rechazo" en sus diferentes formas, ya porque ciertos cambios de conducta o saberes se encuentran en oposición o sean contradictorios a los anteriormente adquiridos, o bien porque supongan para el educando una represión respecto a los diferentes comportamientos que se le exigen en su familia y en la escuela, o entre ésta y la sociedad.

La siguiente propuesta viene a ser como una repetición o tautología de lo que acabamos de decir, -- sin embargo nos ha parecido interesante insistir en ello dada su importancia para el proceso educativo.

- 5) La mayoría de las modalidades de conducta -
que el organismo adopta son compatibles con

el concepto de "sí mismo", y cuando no lo son es porque proceden de experiencias no simbolizadas aunque fueran originadas por necesidades orgánicas, pero en estos casos el individuo es dueño de sí. Otras veces el organismo rechaza ciertas experiencias sensoriales y -- viscerales significativas, con lo que, al no ser simbolizadas y organizadas en la estructura del "sí mismo", se produce una inadaptación o tensión psicológica.

Casi lo mismo ocurre con la siguiente:

- 6) Toda experiencia incompatible con la estructura del "sí mismo" será percibida como una amenaza y, cuanto más numerosas sean éstas, más rígidamente se cerrará la estructura de la -- persona para preservarse. Si hay ausencia total de amenaza, se pueden percibir experiencias incompatibles y revisar la estructura -- del "sí mismo" para asimilarlas o incluirlas en él.

Y como corolario o consecuencia de todo lo expuesto, Rogers concluye o deduce en sus proposiciones 18 y 19 lo que a continuación resumimos:

- 7) Cuando el individuo percibe y acepta, en un -

sistema compatible e integrado, todas sus experiencias sensoriales y viscerales, necesariamente comprende mejor a los otros y los acepta como personas diferenciadas. La riqueza de experiencias, inclusive las procedentes de introyecciones simbolizadas de forma distorsionada, hace que el individuo vaya reemplazando o renovando y ampliando su sistema de valores ya adquirido mediante un proceso de auto-evaluación continua.

Es así como Rogers cree que el individuo llega a poseer sus propios valores personales y una conciencia satisfactoria y equilibrada de sus necesidades, a base de que todos tenemos capacidad para resolver nuestros propios conflictos. Para él, la estructura de la personalidad, más que de un conjunto de aptitudes o potencialidades que con el ejercicio se pueden transformar en capacidades, está constituida por dos conjuntos de elementos y su intersección. Uno de ellos lo forman los rasgos o características definidas del sí-mismo, incluidas las percepciones y los valores asociados a ellas. El otro, - el campo de la experiencia, que él llama sensorial y visceral. La intersección es lo importante, porque aquí se engloban todas las experiencias que son compatibles con el "sí-mismo". Quedan fuera, pues, por un lado, todo lo

que ha sido simbolizado distorsionadamente, perceptos, conceptos y valores introyectados de los padres y otras personas, aunque formen parte de la experiencia sensorial; y por otro lado las experiencias sensoriales y -- viscerales rechazadas por la conciencia, precisamente -- por su incompatibilidad con la estructura del si-mismo (11). Cuantos mayores elementos caigan en el campo de -- la intersección, menos tensión existirá en la personalidad y más desarrollada estará ésta, ya que la incongruencia consiste en el escaso entrecruzamiento de todos los elementos descritos. Un total encaje no existe como no existe tampoco una acabada personalidad: el optimum es la menor vulnerabilidad y la mayor adaptación posible. Estaríamos de acuerdo los pedagogos si todo ello no se relacionara tanto con la psicoterapia y tuviera una mayor aplicación en la educación, no obstante, un intento de extrapolar a ésta los conceptos rogerianos más fácilmente traducibles en el perfeccionamiento del individuo podría consistir en:

- Ampliar cada vez más el campo fenomenológico del individuo;
- Ayudar al organismo en esa actitud defensiva de la conducta para su autopreservación;

(11) Ibidem. Págs. 443-350.

- Fortalecer la afectividad para todo lo relacionado con el ambiente y las personas de cuyas interacciones nacen los criterios y los valores;
- No obligar al individuo a adoptar modelos de comportamiento que sean incompatibles con el concepto de sí mismo, suprimiendo amenazas y evitando tensiones o inadaptaciones;
- Facilitar, en suma, ese proceso continuo de revisión de la estructura de "sí mismo", diferenciador de la propia persona y al mismo tiempo, aceptante de los demás.

Rogers, coherentemente con todo lo que llevamos dicho, no sobrepasa otros estadios de la personalidad que los que se enderezan hacia la adaptación al mundo exterior de las cosas y de los individuos, y no habla de otros valores que los propiamente vitales y humanos, desentendiéndose (no podemos suponer que ignorando) de aquellos otros llamados superiores o sobrenaturales. Pero, una educación completa no se queda en aquello, si no que supone, como dice García Hoz (12) en su concepto de educación personalizada, apoyarse "en la consideración del ser humano como persona, y no simplemente como

(12) Educación personalizada, Pág. 22.

un organismo que reacciona ante los estímulos del medio, sino, principalmente, como un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que le rodea".

2. La enseñanza centrada en el alumno y el aprendizaje auténtico. Decíamos en la Introducción a este trabajo que la educación tenía que garantizar, en primer término el desarrollo de aptitudes y proporcionar conocimientos o saberes. Tratado ya lo primero desde el punto de vista rogeriano pasemos a lo segundo y, consecuentemente con ello tenemos que repetir una vez más que para Rogers educación, enseñanza y aprendizaje vienen a ser casi una misma cosa, por ello, cuando refiriéndonos a él hablamos de enseñanza centrada en el alumno, está implícito en el ánimo que de lo que se trata es de una -- educación centrada en el educando. Podemos decir más -- aún, y es que, aparte de los criterios que el autor de la no-directividad tiene sobre la enseñanza, negativos en su mayoría, lo que nos trae a cuenta es más bien el "rol" que en su concepción ha de desempeñar el docente o profesor, pero, de esto ya hemos hablado también.

No obstante, en la funcionalidad del hecho -- educativo hay que considerar que continúa teniendo vigencia la distinción material y formal de tres estratos que se vienen llamando educación, instrucción y enseñanza; el perfeccionamiento, el desarrollo y el aprendizaje

se obtienen como productos (13). Ahora bien, a partir de lo que se ha dado en llamar la "revolución copernicana" en educación, el centro de ella, tanto en lo que se refiere a la instrucción como en lo relativo a la enseñanza, se ha ido desplazando desde el maestro, dador y administrador del saber y jefe de toda la organización escolar y de la disciplina o gobierno, hacia el escolar o alumno; es decir, desde un magistrocentrismo estricto se ha venido a parar a un alumnocentrismo más o menos radical. La escuela, el programa y todo lo demás que giraba en torno de ella estaba hecho por el maestro y para que el alumno se "conformara" a sus criterios y directrices. El paidocentrismo, o si se quiere la enseñanza centrada en el alumno, que ha venido a ser como el norte y guía de todo el movimiento de la pedagogía contemporánea, propugna lo contrario: son el maestro y la escuela quienes han de conformarse al escolar, a cuyo servicio, y desarrollo tienen que ponerse, sobre todo, la instrucción y la enseñanza. "La verdadera educación es un acto de amor

(13) "Ante todo, es necesario trazar una neta distinción entre los conceptos de educación, instrucción y enseñanza en el sentido de que, mientras la educación representa el fin transcendente (y al mismo tiempo inmanente) en cuanto que su objeto formal viene dado por la consecución de la capacidad habitual de vida moral en relación al último fin del hombre, la instrucción, tomada como sinónimo de "formación intelectual", constituiría uno de los medios propios e inmediatos de la educación misma, que tiene a su servicio como medio, a su vez subalterno, la enseñanza. R. TITONE. Metodología Didáctica. (Versión - española de M. RIVAS). Edic. Rialp, S.A., Madrid, - 1.966. Pág. 27.

dirigido al bien del niño: el maestro es guía, es sostén, es consejero, es compañero, es un padre que respeta el alma y ayuda a que se forme la personalidad de -- aquél que le ha sido confiado... No se trata de desarrollar un programa, sino de "desarrollar al niño", por decirlo así: todo en la escuela debe inspirarse en el niño, moverse en torno a él, estar hecho para él; aún más, todo debe ser hecho por él, ya que el niño es actividad. La enseñanza, la disciplina, la educación han de convertirse en auto-aprendizaje, auto-gobierno, auto-educación" (14).

Y esto, que lo han venido defendiendo desde Montessori a Manjón y desde Dewey a Freinet, por citar a algunos de los pedagogos del paidocentrismo, ha tomado en Rogers un cariz tan radical que le lleva a negar en absoluto la heteroenseñanza, por lo que el enseñar -- que parte del maestro merece para él los juicios más negativos, como a continuación vamos a ratificar.

"Mi experiencia me ha conducido a pensar que yo no puedo enseñar a nadie a enseñar".

"Me parece que todo lo que puede ser enseñado a otro es relativamente inútil y ejerce pocas influencias en su comportamiento".

(14) A. AGAZZI. Historia de la Filosofía y la Pedagogía. Tomo III. Pág. 396.

"Y me apercibo cada vez con más claridad que - no me interesan nada más que los conocimientos que pueden tener una influencia significativa sobre el comportamiento del individuo".

"Por otra parte he llegado a la creencia de - que solamente influyen en el comportamiento -- los conocimientos que el individuo descubre y se apropia por sí mismo".

"Y estos conocimientos descubiertos por el individuo, estas verdades personalmente apropiadas y asimiladas en el curso de la experiencia, no pueden ser directamente comunicadas a otros" (15).

En cambio, los juicios sobre el aprender, derivados de la concepción que tiene Rogers del enseñar, son más positivos:

"Me siento satisfecho cuando aprendo, ya sea - en grupos o individualmente".

"He descubierto que la mejor manera de aprender, si bien la más difícil, consiste en abandonar mi actitud defensiva, al menos provisionalmente para tratar de comprender cómo otra persona concibe y comprueba su propia experiencia".

"Otra manera de aprender es, para mí, exponer mis incertidumbres, ensayar la clarificación de mis problemas con objeto de comprender mejor la significación real de mi experiencia" (16).

De estas consideraciones deduce el mejor consejo para los educadores: que se preocupen de los conocimientos operativos, de los que provocan un cambio, de los que penetran totalmente en la personalidad y sus actos (17).

Ahora bien, al transvasar estos supuestos nacidos en Rogers de su condición de terapeuta o, inclusive, experimentados en sus clases sobre la materia, o en psicología y sociología, como más, al campo de la enseñanza general, nos encontramos con que el autor de la no-directividad no elabora una teoría general sobre lo que debiera ser la enseñanza centrada en el alumno, sino que nos facilita una serie de sugerencias para cambiar el sistema tradicional, y que unas veces se refieren al profesor y otras a las propias instituciones docentes. Y las deducciones que podemos sacar de las impresiones comunicadas por algunos de sus alumnos, y que él se limita a transcribir en su O.B.P. (18), son un tanto contro

(16) Ibidem. Págs. 276-277.

(17) Ibidem. Pág. 281

(18) Ibidem. Págs. 299 y ss.

vertidas y coinciden en que, las primeras sesiones con - que se enfrenta un estudiante cualquiera sometido a una enseñanza no-dirigida, son decepcionantes en la mayoría de los casos, si bien, al final terminan confesando que se ha enriquecido su experiencia y personalidad. Veamos una de ellas. Se trata del ya citado Max Pagés, quien en su obra La orientation no-directiva en Psychotérapie et en Psychologie Sociale nos cuenta lo siguiente, por la - circunstancia de haber sido alumno del Carl Rogers durante un curso trimestral seguido en verano de 1.951, en la Universidad de Chicago:

"Éramos catorce y nos reunimos todos (por primera vez) en una pequeña aula después de haber sido recibidos por Rogers (a quien cada cual había saludado ya individualmente). El profesor se sentó en el centro y nos invitó a presentarnos (mútuamente). Lo hicimos brevemente y por lo que a mí concierne con una gran ansiedad.

Después Rogers tomó la palabra muy brevemente para indicar un cierto número de medios que estaban a nuestra disposición, si así lo deseábamos, para ayudarnos en nuestro trabajo: selecciones bibliográficas, actuar como observador o terapeuta adjunto en las sesiones de psicoterapia en grupo, trabajar con profesores, de los cuales él era uno de ellos dentro del estado mayor de la clínica de la Universidad...

Luego el Profesor se calló, no sin antes decir con toda claridad que por su parte no tenía nada más que añadir.

Yo no he olvidado todavía el sentimiento de intenso excitación que me dominó durante esta sesión; el primer contacto real con la actitud no-directiva me produjo una impresión extraordinaria. El hecho de comprobar que una actitud exactamente igual a como se describe en las obras de Rogers podía ser vivida y aplicada me entusiasmó y me puso nervioso. Hasta entonces, en el fondo, yo no había creído verdaderamente que tal conducta fuera posible.

De otras sesiones, una docena en total, yo -- guardo la impresión general siguiente: gran confusión ante los cambios continuos de acción, numerosas tensiones y rivalidades internas siempre subyaciendo. Rogers no intervenía en las discusiones ni más ni menos frecuentemente que otro cualquiera de nosotros. Y todo concebido sobre el mismo plan, el contribuir a la expresión libre -- sin contar con un camino riguroso que seguir en nuestro trabajo con relación al comportamiento del grupo.

Mi estado de ánimo personal quedaba pendiente durante todas las sesiones, que se caracterizaban por - una mezcla de atención, interés y, sobre todo, de satis-

facción y bienestar.

El efecto de este curso sobre mi aprovechamiento no puede ciertamente considerarse a efectos de contenidos; no pasó de la psicoterapia de base o de la de un grupo en formación, ya que nuestras actitudes colectivas o individuales no se desarrollaron nada más que hasta el nivel en que trabajamos. Fué, más bien, una demostración extremadamente potente del contacto con una realidad humana nueva, la actitud no-directiva que, al incorporarse a mi experiencia, inició y estimuló en mí un intenso trabajo de reorganización cognitiva y afectiva" (19).

Pero, dejemos que sea el propio Rogers quien nos describa cómo es una clase en la que impera la enseñanza centrada en el alumno. Ante todo, y lo mismo que en Psicoterapia, hay que empezar por crear una atmósfera o clima permisivo donde el alumno se sienta libre de toda amenaza o imposición y en el que sea factible la libertad experiencial, una de sus ideas maestras.

¿Cómo crear dicho clima?. La respuesta según Rogers, parece ser doble. "Primero, un clima permisivo y comprensivo, que respete la personalidad y la individualidad intencional de cada estudiante, sólo puede de-

(19) Op. cit. Págs. 107-108.

sarrollarse en la medida en que el instructor sostenga - una ideología coherente con estos presupuestos... En segundo lugar, el maestro deseará establecer este punto de vista desde el comienzo mismo de su trabajo con la clase. Puesto que esta experiencia se desarrollará en un sentido casi diametralmente opuesto a toda la experiencia educativa previa al estudiante, deben pensarse cuidadosamente las técnicas a utilizar.

Es de desear una disposición circular de los - asientos u otra situación física que otorgue al instructor el mismo tipo de lugar que a cualquier miembro de la clase..." (20).

Luego vendrá el dar primacía a los propósitos de los alumnos, al iniciarse las sesiones de trabajo con la exposición de los problemas con los cuales quieren enfrentarse, el desarrollo del trabajo, las limitaciones, la flexibilidad en todo y para todo, las preguntas, la - información o búsqueda de datos, la facilitación del material; en definitiva, el proceso de aprendizaje en marcha. Al principio, como el mismo Rogers reconoce, las situaciones difíciles e inhibitorias abundan, después a medida que el curso avanza, van aminorándose los problemas hasta que al final el alumno se da cuenta de su responsabilidad y la acepta tanto en los éxitos como en los

fracasos (21). No obstante algunos aspectos de las afirmaciones antedichas, como es éste de la auto-responsabilidad y otros parecidos, la enseñanza centrada en el -- alumno es, sin duda, lo más aprovechable de las teorías pedagógicas rogerianas. Pasemos, pues, al aprendizaje -- auténtico.

Todo aprendizaje supone siempre el encuentro de un sujeto y una situación ante la cual ha de reaccionar positivamente, es el resultado de la convergencia -- del hombre con su mundo circundante, adaptándose o superándolo. Hay quien distingue entre un aprendizaje puramente biológico, en cuyo caso puede identificarse con desarrollo, y otro socio-cultural, psicológico y conductual (22). El comportamiento o conducta viene determinado por factores intelectuales, emocionales, sociales y también vitales.

Conviene, para mejor interpretar lo que va a ser objeto de este punto, partir de una definición de -- aprendizaje. Aceptemos la siguiente: "El aprendizaje -- consiste en un cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo" (23).

(21) Ibidem. Págs. 237-239.

(22) Confr. W. CORRELL. El aprender. Edit. Herder. Barcelona, 1.969, Págs. 13-14.

(23) R.M. GAGNE. Las condiciones del aprendizaje. (Trad. de A. DE LA ORDEN y A. GONZALEZ) Edit. Aguilar, Madrid, 1.970, Pág. 5.

Como nota esencial subrayaremos la de cambio registrado entre un momento anterior al aprendizaje y otro posterior a él y también la de permanencia o constancia en el actuar similarmente en situaciones análogas. Y todas las teorías relativas al aprendizaje lo conciben como un proceso de modificación en nuestro comportamiento.

Rogers está conforme con ello, lo que ocurre es que a este aprendizaje le llama significativo o auténtico para distinguirlo de aquel otro que según él no es más que la mera acumulación de hechos o conocimientos que para nada influyen en nuestra conducta. "Es una manera de aprender que señala una diferencia - en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad-; es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia" (24).

Este aprendizaje significativo exige unas condiciones que pueden resumirse como sigue: (25)

- a) Contacto con los problemas. En primer lugar - se puede decir que un conocimiento auténtico se adquiere más fácilmente cuando está rela-

(24) O.B.P. Pág. 280.

(25) Ibidem. Págs. 286-289.

cionado con situaciones que se presentan como problemas. Por ello resultan más eficaces los seminarios que los cursos regulares. Los individuos que asisten a un seminario o toman un curso libre u opcional se ponen en contacto con problemas que ellos reconocen como tales. Por el contrario los estudiantes que siguen cursos regulares u obligatorios toman una actitud pasiva.

Ya se sabe que el "problema-solving method" está tan generalizado en la escuela americana de inspiración deweyana que nada tiene de sorprendente que Rogers lo ponga como primera condición.

- b) La autenticidad del profesor. Ello implica -- ser congruente consigo mismo, plenamente consciente de las actitudes que adopta según sus sentimientos reales. Por otra parte, quien acepta sus sentimientos como propios no necesita imponerlos a sus alumnos ni tratar de que sientan y piensen como él.

Sobre la autenticidad de la persona que pretende influir en los demás ya sabemos lo insistente que es Rogers.

c) Aceptación y comprensión. El aprendizaje auténtico se produce en la medida en que el profesor acepta al alumno tal como es, como persona diferente, con sus características y talentos propios, su "tempo" y ritmo de aprendizaje. En esto como también sabemos se apoya la individualización del aprendizaje.

La comprensión empática condiciona para Rogers la llamada consideración positiva incondicional, importante para que el que aprende se sienta seguro en su funcionamiento y actitudes.

Se puede hablar y de hecho se habla de la motivación como uno de los principios o causas eficientes del aprendizaje, ya que puede definirse como aquello -- por lo cual el alumno se siente impulsado a aprender. -- Motivación que puede ser primaria o intrínseca cuando el impulso es interno, es un interés o una necesidad de aprender por el motivo del aprendizaje mismo; y motivación secundaria o extrínseca cuando el individuo actúa en razón a algo que le viene impuesto, entonces el aprendizaje no es para él un fin en sí mismo sino un medio para conseguir otro objetivo.

La motivación básica para Rogers es la intrínseca, la que brota de enfrentarse con la vida real, con los problemas y necesidades que la propia experiencia -

Presente. Pero, esto tiene una limitación, la de que todos los conocimientos, todo el saber, o todo el aprendizaje no es posible presentarlo así, sino que en muchas ocasiones el maestro o profesor tiene que valerse de artificios, porque así lo exigen en su conjunto la sociocultura, la matemática, la lengua o la ciencia en general.

Por otra parte el modelo de aprendizaje para Rogers es el conductista, el de asociación estímulo-respuesta basado en las teorías de Thorndike y Skinner sobre el ensayo y error. Son dos experimentalistas con los cuales el autor de la no-directividad se siente identificado. Sin embargo cuando fija las condiciones anteriormente expuestas en 1.958, según afirma en O.B.P. todavía no se siente tan seguro como cuando en 1.969 publica su F. T.L., y ya su mayor experiencia y conocimiento del aprendizaje en general le autoriza a responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo aprende una persona? ¿Cómo se puede facilitar el aprendizaje? ¿Qué hipótesis teóricas básicas lo sustentan?. Las contestaciones las sintetizamos del cap. 7 de este último libro (26).

- 1) El ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje. Tiene una curiosidad in-

nata por su mundo, siente como necesidad el - aprender y evolucionar. Esto no lo consigue - sin trabajo, pero la satisfacción que le proporciona desarrollar su potencialidad le compensa del esfuerzo a veces doloroso.

- 2) El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el alumno percibe el tema de estudio como importante para lograr sus propios objetivos.
Cuando lo que ha de aprender está relacionado con el mantenimiento o enriquecimiento de sí mismo. Es cuando aprende con mayor rapidez. - Rogers pone el ejemplo de la rapidez con que un adolescente aprende a conducir su automóvil.
- 3) El tipo de aprendizaje que implica un cambio en la organización del "sí mismo" -en la percepción de sí mismo- es amenazador y existe - tendencia a rechazarlo. Y ello sucede porque existe contradicción entre el criterio del - alumno y el sustentado por dicho tipo de aprendizaje.
- 4) Los aprendizajes que amenazan el "sí mismo" - se perciben e integran con mayor facilidad si las amenazas externas son reducidas. Si cierto defecto o vicio es ridiculizado ante otros, el sujeto lo vence peor que si su corrección

se procura en un ambiente de comprensión y -
apoyo.

- 5) Cuando no existe amenaza al "sí mismo", la experiencia se percibe de otra forma y resulta fácil el aprendizaje. Esto no es nada más -- que una consecuencia de las dos anteriores - condiciones.
- 6) La mayor parte del aprendizaje significativo se logra mediante la práctica. De aquí que - se procure que todo planteamiento en este - sentido descansa sobre situaciones reales y utilitarias, sobre problemas prácticos y personales.
- 7) El aprendizaje se facilita cuando el alumno participa en él de manera responsable. Autonomía y responsabilidad son dos aspectos básicos para la autoactividad del alumno.
- 8) El aprendizaje auto-iniciado que se refiere a la totalidad de la persona -afectividad e inteligencia- es el más perdurable y profundo. Es bien sabido que estos dos factores -- son los que producen la acción en los individuos. Uno como palanca y otro como punto de apoyo, indistintamente, nos mueven a obrar.
- 9) La independencia, la creatividad y la confian-

za en sí mismo se favorecen si la autoevaluación y la autocrítica están a la base, mientras que la heteroevaluación se relega a segundo término. El que vive pendiente del juicio de los demás jamás será libre y creador y tendrá que manifestarse como rebelde o sumiso.

- 10) El aprendizaje social más útil en el mundo moderno es el aprendizaje del proceso de aprendizaje, que significa adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar al "sí mismo" el proceso de cambio. Aprender a aprender, frase que no es de Rogers pero que ha conseguido fortuna en los últimos tiempos.

Como se advierte claramente, Rogers es obsesivo en sus opiniones, redundante en sus juicios y paradójicamente sistemático en sus planteamientos, por lo que a estas diez condiciones para que se dé el aprendizaje significativo, a continuación añade toda una estrategia o táctica de su facilitación también esbozada en diez puntos orientativos (27).

- 1) El facilitador -que es lo que quiere que sea el profesor- creará el ambiente o clima para las experiencias del grupo o clase.

(27) Ibidem. Págs. 164-166.

- 2) El facilitador ayuda a despertar y esclarecer los propósitos individuales así como los objetivos más generales del grupo.
- 3) Confía en que el estudiante desea realmente - alcanzar esas metas para él significativas, - siendo ésta la fuerza motivacional que subyace en todo aprendizaje significativo.
- 4) Organiza y pone a disposición de los alumnos la más amplia y variada gama de recursos para el aprendizaje.
- 5) El mismo se ofrecerá como recurso flexible para ser utilizado por el grupo.
- 6) Para responder a todas las demandas del grupo adopta actitudes de contenido intelectual o - emocional y se esfuerza para dar a cada aspecto el grado de importancia que reviste para - el individuo o para el grupo.
- 7) Cuando se ha establecido un clima de comprensión, el facilitador trata gradualmente de - convertirse en un miembro activo del grupo, - expresándose y comportándose como un individuo más.
- 8) Toma la iniciativa de compenetrarse con el - grupo, con sus vivencias y sus criterios sin

tratar de imponerlos, sino presentándose como un sujeto más para trabajar con los estudiantes, quienes pueden aceptarlo o rechazarlo.

- 9) Durante las clases prestará especial atención a las expresiones indicadoras de sentimientos fuertes y profundos.
- 10) En su función de facilitador del aprendizaje, el líder debe reconocer y aceptar sus propias limitaciones.

La principal objeción que puede hacerse a toda esta estrategia es que antes que facilitante el profesor tiene que ser promotor, estimulante o animador -- del aprendizaje porque, una cosa es cierta y es que ello requiere trabajo. El individuo puede tener, no lo dudamos, esa potencialidad natural para el aprendizaje, pero, ¿y si no quiere ponerla en acto?, ¿y si no pone voluntad? ¿cómo moverle a ella?... Toda la historia de la didáctica o enseñanza está llena de alusiones para estimular al alumno que tiene que vencer unos pasos o trabajos para aprender y así lograr esa convergencia precisa entre interés y necesidad.

Es un "angelismo" ingenuo el confiar que el -- estudiante desde siempre y en los momentos más oportunos o indispensables quiera aprender lo que la vida le

exige que sepa, por muy significativo que ello sea. Por que si bien el cliente que asiste a una clínica de psicoterapia es en razón a que tiene un problema y desea resolverlo, trasladando esto a la enseñanza en general ¿el alumno quiere siempre aprender por la importancia del aprendizaje en sí?... Quien tenga experiencia en la docencia sabrá que ello sólo se da en un porcentaje más o menos amplio, mas no general, y ello lo mismo o menos si se trata de alumnos de nivel básico que en otros más altos y superiores.

Está claro que Rogers en estos supuestos y estrategia se refiere a un aprendizaje, como le es propio en su condición de psicoterapeuta, exclusivamente conductual, que tiene por objetivos, como se ve en los testimonios que a lo largo de toda su obra aporta, la afloración freudiana de conflictos, la solución de problemas o situaciones profesionales, el enriquecimiento de relaciones interpersonales, sexuales, etc.

Ahora bien, todo ello no agota ni mucho menos las posibilidades y exigencias de la educación, que es obra compleja y que debe cubrir fines, metas y objetivos más amplios, y que, naturalmente, al querer elevar estas teorías a la categoría de pedagógicas hay que tener en cuenta. Por ejemplo, los instrumentos para la culturalización, lenguaje escrito, conocimiento del nú-

mero y de la forma; los principios básicos de las ciencias que son indispensables para la generalización del saber; el conocimiento de los hechos sociales sistemáticamente organizados, axiomas, teoremas y leyes, etc.etc., son aspectos de la instrucción y seguimiento científico que, en muchas ocasiones, es difícil poder presentarlos como situaciones vitales y problemáticas con la suficiente carga motivacional para que no haya que imponer su aprendizaje y exigir su dominio. Una preparación en las escuelas como quiere Rogers se asemeja más a un aprendizaje informal que sólo puede dar como resultado un saber desorganizado y a la hora de su generalización poco aplicable.

3. Dinámica del comportamiento individual y social. La educación para ser completa ha de favorecer en el educando hábitos de convivencia o actitudes en cuanto a su comportamiento respecto a la comunidad a que pertenece haciéndole así adaptable a ella. O, lo que es lo mismo, en la educación se han de tener en cuenta tanto la libertad individual como nuestras obligaciones sociales, es decir, lo que tenemos cada cual que afirmar en nuestro si-mismo y lo que debemos respetar de los demás en el contexto comunitario en que nos desenvolvemos. Se trata, pues, de enmarcar nuestra conducta entre dos ordenadas: el individuo cae verticalmente en la línea -

de ordenadas y horizontalmente en la de abscisas, ya que, mientras la primera representan nuestra individualidad, la segunda hace referencia a la personalidad que cada - cual proyecta o refleja en las obligaciones sociales. - El hombre, que se define como un ser social, si la educación lo forma o contempla sólo como un individuo, lo que resulta es un no-hombre, y, por el contrario, si sólo se tiene en cuenta su dimensión social el resultado es el de un hombre-masa.

Y de aquí proceden las mayores críticas que - se hacen a la doctrina de Rogers: que como consecuencia de su profesión de psicoterapeuta, al haberse enfrentado siempre con el cliente, considera sólo o con primacía la libertad individual. Es más, cuando habla de la relación entre dos, la libertad de uno sólo (la de cliente) es la que cuenta, y lo mismo en el Training group, las relaciones interpersonales entre los componentes - del mismo sirven fundamentalmente para reafirmarse cada cual en su interioridad. Pero dejemos que sea él mismo quien lo diga.

Desde aquella sistematización procedente de - C.C.T. (28) y que Rogers vuelve a exponer más o menos - retocada en P.R.H. (29), se deduce, como dice Pagés(30)

(28) Confr. Págs. 410 y ss.

(29) Idem. Cap. X, Págs. 216-235.

(30) Confr. L'orientation no-directive. Op. cit. Pág. 20.

que todo individuo posee un sistema propio de regulación de su experiencia orientado hacia la persecución de sus finalidades primordiales, -la conservación y desarrollo del organismo-, así como está igualmente dotado del autocontrol que le permite apreciar los resultados obtenidos y orientarle en experiencias posteriores.

Para ello pasa por tres fases:

- a) Fase en la que la personalidad se organiza.
Esta empieza a partir de la infancia merced al sistema motor (tendencia actualizante) y al sistema regulador (proceso orgánico -- evaluador).
- b) Periodo en que la personalidad se desorganiza. Esto viene a suceder siempre que se produce una desadaptación o se deforma cualquier experiencia personal por las razones que ya expusimos. Son los casos de desacuerdo, vulnerabilidad, amenaza y desajuste psíquico de que ya hemos hablado.
- c) Estado en que la personalidad se reorganiza.
Es como una consecuencia de la desorganización o estado bifásico de la personalidad. Lo malo es cuando la fase de desorganización no se supera porque no se den las condiciones interpersonales satisfactorias o no se logre - la "atmósfera" optimal.

He aquí un asombroso paralelismo entre la doctrina de Rogers y la lógica de Hegel puesto que la organización, desorganización y reorganización de la personalidad parecen como una traducción de la tesis, antítesis y síntesis del proceso dialéctico. Sin embargo, y -- dada la importancia que para la educación reviste este aspecto, vamos a profundizar más en la cuestión, así -- por ejemplo, si la comparación la hacemos con lo que -- afirman psicólogos de la talla de Piaget o de M. Wallon vemos que, según estos, la evolución del niño pasa también por tres etapas:

- a) Periodo de autismo en el cual el individuo no se diferencia del medio o ambiente en que vive;
- b) Periodo de egocentrismo en que el niño, al -- darse cuenta de su individualidad a partir de sus intereses y necesidades, trata de comportarse como persona;
- y, c) Periodo de sociabilidad en que ya se inserta en el grupo o comunidad a que pertenece (31).

Rogers parece quedarse, aunque no lo confiese, en la segunda etapa, que es precisamente lo que la educación por medio de la socialización que comporta trata --

(31) Confr. M. CORNATON. Op. cit. Pág. 114.

de superar (32).

Tanto en la psicoterapia como en la educación dice también Rogers que el aprendizaje significativo - conduce a que (33):

- La persona comienza a verse de otra manera.
- Se acepta a sí mismo y acepta sus sentimientos más plenamente.
- Se vuelve más parecido a lo que quisiera ser.
- Sus percepciones se tornan más flexibles, menos rígidas.
- Adopta objetivos más realistas.
- Se comporta de manera más madura.
- Sus conductas inadaptadas cambian, incluso - las muy arraigadas.
- Se vuelve más capaz de aceptar a los demás.
- El individuo recibe mejor las pruebas de lo que está sucediendo fuera y dentro de él.
- Todo esto según Rogers es aplicable igualmente al comportamiento del niño (34).

(32) Confr. H, HANNOUN. Op. cit. Págs. 137-141.

(33) Confr. O.B.P. Págs. 280-281.

(34) Confr. P.R.H. Págs. 216-217.

Pero, de esto a que sólo de un aprendizaje significativo motivado intrínsecamente, porque su contenido es de interés vital para el individuo, dependa toda la dinámica del comportamiento nos parece una interpretación demasiado unilateral, válida si se quiere para la psicoterapia pero no para llenar todo el campo de la conducta en educación, que es distinto, más amplio y, por ende, menos concreto.

Sabemos que en el ámbito del comportamiento en general influyen no solamente móviles, instintos o tendencias primarias, sino también motivos del más diferente tipo, unos influenciados por la razón y otros de carácter secundario o de procedencia cultural, afectivo-sentimental, etc... El concepto de conducta motivada puede ser considerado como una de las preocupaciones psicológicas más hondas de todos los tiempos, desde la psicología filosófica hasta la puramente experimental de nuestros días (35). Raymond B. Cattell nos habla de los tres rasgos principales de la dinámica humana: rasgos cognoscitivos o de aptitud que determinan la capacidad de una persona para abordar las dificultades; rasgos temperamentales concernientes al estilo y ritmo con que el que cada cual lleva a cabo lo que emprende; y rasgos dinámicos

(35) El estudio de la motivación constituye uno de los aspectos que más preocupa actualmente a la investigación psicológica". J. ARNAU. Motivación y conducta. Edit. Fontanella, Barcelona, 1.974, Pág. 15.

que se refieren al cómo y por qué uno se mueve a hacer lo que hace (36).

Por otra parte, W. Correll cita nada menos -- que cinco motivaciones fundamentales : amor, independencia, protección, adaptación social y propia estimación. C.L. Hull, partiendo de una tesis puramente asociacionista, y pasando por la importancia concedida al "impulso" incorpora a la dinámica de la conducta el incentivo (37). Con la misma importancia se habla del refuerzo -- del premio o la recompensa, etc.

En cuanto a la estrecha dependencia entre el comportamiento y las relaciones humanas o interpersonales, según Rogers, para mejor comprenderlas hay que introducir el concepto de coherencia que implica "una exacta adecuación entre vivencia y conciencia", más aún, -- viene a ser como "la correspondencia entre vivencia, conciencia y comunicación" (38). El mecanismo por el cual se rigen dichas relaciones pudiera sintetizarse así:

- Mientras mayor sea la coherencia en X , más -- clara y fácil resultará su comunicación con Y,

(36) Confr. R.B. CATTELL. El análisis científico de la personalidad. Edit. Fontanella, Barcelona, 1.972, Pág. 144.

(37) Confr. J. ARNAU. Op. cit. Págs. 28-29.

(38) O.B.P. Pág. 339.

- A mayor coherencia en X menor será la actitud defensiva en Y;
- O bien, en la medida en que Y observa que X es coherente, con más fuerza se produce la consideración positiva y se establece la relación empática entre ambos.
- Por otra parte, si Y actúa libremente sin mecanismo de defensa alguno, mejor comprendidas serán las respuestas y situaciones de X respecto a Y, y viceversa (39).

Es decir que el proceso de comunicación mejora o se deteriora según estos supuestos.

Nadie ignora la importancia de la comunicación y de la autenticidad de la relación en la actividad educativa (40), mas aquí también creemos que la teoría de Rogers se queda corta. No basta con la "coherencia", ni siquiera con la consideración empática de que él habla. La educación integrada y objetivada en una conducta en vías del mayor perfeccionamiento posible es producto de la convergencia en el educando de otros muchos factores entre los cuales no se pueden descartar: a) al maestro como causa ejemplar, "idea o imagen de conformidad -

(39) Ibidem. Págs. 242-244.

(40) "El maestro y el discípulo no se descubren como tales más que en la relación que los une". G. GUSDORF Pourquoi des professeurs? Trad. de C. Rodríguez y - M^a. Luisa León. Edit. Cuadernos para el diálogo. Madrid, 1.969, Pág. 193.

con la cual la causa eficiente da forma a la materia" - (41), b) los modelos o paradigmas que el propio discípulo escoge en su relación con la vida, la cultura y el progreso; c) esa "paidocenésis" o "conjunto de estímulos educativos que tienden a configurar en el educando un peculiar modo de ser y de reaccionar" (42); y d) los elevados y hasta sobrenaturales ideales que aún en las etapas de mayor crisis de la historia sobrenadan y guían muchos comportamientos por su sola pregnancia (43).

Quedarse en el solo juego de las relaciones vitales y existenciales, como hace Rogers, es propugnar una tesis exclusivamente naturalista que como tal resulta incompleta y hasta negativa (44).

Mas, si de este campo de la relación maestro-alumno o "relación entre dos" pasamos a relaciones humanas o interacciones más amplias como las que se dan en el grupo clase o en los subgrupos que se forman en ésta, nos encontramos con la "teoría de la dirección de grupos" o "liderazgo" que Rogers aplica en general a la terapia de grupo. Dicha teoría la vemos ampliamente tratada en -

(41) Confr. V. GARCIA HOZ. Cuestiones de Filosofía individual y social de la Educación. Edic. Rialp, S.A. 2ª ed. Madrid, 1.962, Págs. 57-67.

(42) Confr. V. GARCIA HOZ. Principios de Pedagogía Sistemática. Op. cit. Pág. 156-158.

(43) Confr. F. KIEFFER. La autoridad en la familia y en la escuela. Op. cit. Págs. 257 y ss.

(44) Confr. A. SAN CRISTOBAL. Filosofía de la Educación. Op. cit. Págs. 290-291.

C.C.T. en donde ya aparecen las principales paradojas expuestas por el propio autor: "La existencia misma de un líder en el grupo puede ser un obstáculo para la participación de la totalidad del grupo en dicho liderazgo"; -- "el líder más eficaz es aquel que es capaz de crear las condiciones por las cuales en realidad perderá su liderazgo" (45).

Con relación a la primera afirmación, cuando habla de líder "estructurado" y líder impuesto o "percibido", estando de acuerdo con Bany y con Johnson y admitiendo, por tanto, que el liderazgo es un proceso "por el cual un individuo dirige, guía, influye y controla los pensamientos, los sentimientos o el comportamiento de otros seres humanos" (46), no solamente se puede dar ese caso sino que, además, el líder impuesto por su propia fuerza como tal puede llegar a anular en las decisiones a los demás elementos del grupo.

Pero, la principal objeción de Rogers está en que "los líderes inhiben el crecimiento del grupo". Para evitarlo propone "un nuevo concepto de liderazgo que posibilitara que un grupo tuviera un tipo particular de líder que facilitara la distribución del liderazgo y

(45) Op. cit. Págs. 286-297.

(46) M.A. BANY y L.V. JOHNSON. Dinàmique des groupes et éducation. Edit. Dunod, París, 1.969, Pág. 184. (Hay traducción española de la Edit. Aguilar, Madrid).

el desarrollo del grupo hacia la máxima utilización de su potencial" (47). La segunda paradoja es como una consecuencia de la anterior, pues en la medida en que un lider vaya creando las condiciones adecuadas irá haciendo que participen en el liderazgo todos los miembros del -- grupo. Es decir que la solución rogeriana está en encontrar o llegar al "líder no directivo". Mas he aquí que, si bien los diferentes tipos de líderes oscilan entre -- los extremos autoritario y democrático, "todo el mundo -- está de acuerdo en decir que los grupos de discusión satisfacen menos a sus miembros cuando el que dirige no desempeña un papel directivo. A menos que el líder no sepa hábilmente guiar al grupo, los miembros se pierden en -- cuestiones de procedimiento y no pueden consagrar su -- energía a la discusión" (48).

Rogers, no obstante, se ha esforzado en desarrollar toda una teoría sobre el liderazgo centrado en -- el grupo (49) que finalmente sintetiza del modo siguiente: "En la medida en que "le chef de file", el que el -- grupo percibe o reconoce como tal, es capaz de crear las condiciones requeridas para la terapia, ciertos efectos se producen. Entre ellos citamos los siguientes:

(47) C.C.T. Pág. 287.

(48) M.A. BANY y L.V. JOHNSON. Op. cit. Pág. 195.

(49) C.C.T. Págs. 289-327.

- el grupo hará un uso más completo de sus recursos perceptuales (de su capacidad de aprehender la realidad);
- estos efectos resaltarán en unos datos más diferenciados;
- el pensamiento y las percepciones del grupo - llegarán a ser más realistas;
- la responsabilidad del grupo se acrecentará - tanto en el dominio del pensamiento como en el de la acción;
- la dirección tenderá a distribuirse entre los miembros del grupo;
- el grupo se sentirá capaz de abordar y resolver problemas de alcance más amplio (50).

BANY y JOHNSON, que han estudiado de un modo muy completo el liderazgo en la clase, nos aportan unas conclusiones que conviene tener en cuenta a este respecto: "De las numerosas definiciones de liderazgo que hemos citado resulta que el profesor puede ser considerado como quien dirige, conduce una clase... Se cree corrientemente que una enseñanza democrática consiste en guiar (leading) más que en dirigir (directing)... El hecho es, por tanto, que el profesor debe dirigir e influir psico-

lógicamente en su clase... Ocupa una posición que le confiere la responsabilidad de coordinar y organizar las actividades de los alumnos en vista de ciertos fines educativos. Sus funciones son complejas, mas, cuando se consideran desde la óptica del liderazgo, son más fáciles de estudiar sus numerosos aspectos... En el interior del sistema complejo que constituye la clase, el profesor debe mantener unas relaciones positivas con el grupo entero y también comprender las aptitudes y deficiencias de cada miembro. Esto requiere de su parte una gran consideración y un fuerte grado de comprensión social. Hace falta también mantener ciertas normas de comportamiento a fin de que cada niño pueda trabajar en función de su potencial personal. Se trata aquí de lo que se pudiera llamar su función de integración. La organización es otra cualidad muy importante, tanto en lo que concierne al propio trabajo del profesor como en lo relativo al grupo y a cada miembro en particular. La motivación y la realización de actividades constituyen otras dos dimensiones. En fin, - la última puede llamarse consciencia social o aptitud para reconocer los procesos de interacción del grupo" (51). Si hemos detallado la opinión de los dos últimos autores citados es porque nos parece que existe un gran contraste con la no-directividad.

(50) M.A. BANY y L.V. JOHNSON. Op. cit. Págs. 197-199.

Y esto es todo lo que hemos podido encontrar en Rogers respecto al tema que nos ocupa. Sin embargo, - sabemos, volviendo al hilo del principio, que "Tanto el individuo como la comunidad han de prestar atención al - que tienen enfrente, y cada miembro del "organismo so- - cial" ha de sacrificar a la comunidad, al prójimo, una - parte de libertad personal, de la misma manera que el co- - lectivo ha de tener bien presente que él no es fin de sí mismo, de un modo primordial, sino que ha de servir al - bienestar de sus miembros" (52), y esto es, repetimos, - lo que considera bien poco la no-directividad. Pero, hay más, y es que la libertad individual es sólo posible den- tro de un orden social. No son dos poderes que se enfren- tan sino que se complementan, por eso la libertad indivi- dual suele arrojarse con los llamados derechos humanos, mientras que el área social se cubre con las llamadas - obligaciones o deberes, y todo ello dentro de un mismo - contexto. Ni de lo uno ni de lo otro puede desentenderse la educación: "Vivimos en una época en que hablar de de- rechos y libertades se ha convertido en un hecho neces- rio, hecho que entre otras cosas, ha contribuido a afian- zar nuevas formas más complejas de justicia social"(53). Y, he aquí, que para que exista ésta hace falta igualmen- te orden y autoridad: "Libertad y autoridad son dos tér-

(52) O. DORR. Op. cit. Pág. 23.

(53) J.M. TOURIGNAN. Op. cit. Pág. 145.

minos ineludibles en la educación. El hombre no resuelve su vida ni realiza su formación encerrado en los límites de su egoísmo individual. Le rodean la familia, los amigos, las asociaciones, las instituciones, el pueblo..."

(54) de donde se deduce que la educación, (entiéndase - por ella desarrollo o aprendizaje auténtico), no puede - lograrse, como quiere Rogers, con una autonomía absoluta del individuo, sin la autoridad y el orden, encarnada la primera en el profesor, y lo segundo, en la disciplina y gobierno de la clase, aunque aquí se busque la mayor autodeterminación de los alumnos, muy similarmente a como sucede en toda sociedad organizada (como debe ser la escuela), en que los ciudadanos han de gozar de autonomía y libertad responsable, y prepararlos para ello, debe - constituir uno de los objetivos más claros de la educación. No puede defenderse tampoco una heteronomía siempre coactiva que ahogue toda libertad individual, moral o psicológica, que es lo que ha venido ocurriendo con - esa pedagogía de la sujeción que, por sus extremos, tanto critican los no-directivistas o institucionales.

4. Orientación y autororientación personal. Desde muy antiguo se entendía que la educación no podía considerarse - coronada si, además de dotar al alumno de los conocimien

(54) J. MANTOVANI. Educación y plenitud humana. Op. cit. Pág. 63.

tos, habilidades y destrezas, junto con el desarrollo de capacidades y la posesión de actitudes, no se le señalaba el camino profesional que más convenía a su vocación y posibilidades y, por ende, por el que podía conseguir el éxito en la vida. Se puede afirmar sin duda que el leit motiv de la obra de nuestro compatriota Huarte de San Juan, pongamos por ejemplo, era, precisamente el llegar a establecer para cualquier tipo de profesión o estudios un diagnóstico de las aptitudes o capacidades del alumno. Hoy, aparte de que la educación se considera como un proceso inacabado siempre, es inherente y constante al mismo la orientación en los estudios y la llamada personal o encaminada a resolverle al individuo los problemas que de todo tipo la vida le plantea. Así nos encontramos con que "la concepción genérica de la orientación es la ayuda ofrecida a un sujeto para lograr su desarrollo personal" (55). "Se define la orientación como el proceso de ayuda a un sujeto para que conociéndose a sí mismo y a la realidad en la que vive sepa hacer elecciones prudentes y se comprometa con las decisiones tomadas, de tal modo que logre la integración de su personalidad, el cambio requerido en su conducta, su afectividad como ser humano y su maduración como persona" (56).

(55) Cfr. M^º. V. GORDILLO. La Orientación en el proceso educativo. Edic. Univ. de Navarra, S.A. Pamplona, - 1.973. Pág. 105.

(56) E. REPETTO. La personalización en la relación orientadora. Edit. Minón, Valladolid, 1.977, Pág. 192.

El temor a extendernos demasiado en este sentido nos hace que no nos detengamos a analizar semejanzas y diferencias entre educación y orientación, porque, además, sería difícil aportar mayor claridad que la que nos ofrece el Dr. García Hoz cuando justifica su concepción sobre la educación personalizada: "En la educación de hoy no tiene mucho sentido proporcionar determinados conocimientos concretos o normas o patrones de actitudes y reacciones para problemas y situaciones sociales dadas. Interesa más capacitar al hombre para conocer las situaciones en que se encuentre y saber cómo debe reaccionar adecuadamente a ellas... La educación personalizada se justifica como estímulo y ayuda a un sujeto para la formulación de un proyecto personal de vida y para el desarrollo de la capacidad de llevarlo a cabo" (57). He aquí, pues, perfectamente integrada la orientación en el concepto de educación, que ya no se concibe solamente constituida por la enseñanza, la instrucción y la formación. Por otra parte y siguiendo al mismo autor: "Tres tipos de orientación caen dentro de la tarea educativa y agotan por ahora, su contenido: la orientación profesional, la orientación escolar y la orientación personal. El orden en que acaban de ser enunciadas no implica razón de prioridad en el tiempo ni en la dignidad entitativa; se

(57) V. GARCÍA HOZ. Educación personalizada. Op. cit. - Págs. 36-37.

pone en primer tiempo la orientación profesional únicamente por su más antigua historia en el campo de la técnica pedagógica" (58). Más aún, sigue tan actuante el impulso orientador dentro del proceso educativo que hoy día en que el aprendizaje autónomo y el estudio independiente predominan casi entre las actividades discentes, la orientación ha venido a confundirse con la fundamental relación educativa. Y, si no tanto, cuando menos a ser reconocida como una de las dos vertientes esenciales de la misma: "En la institución escolar la tarea educativa se puede considerar realizada en dos grandes zonas: La de la enseñanza sistemática, que tiene como objetivo el desarrollo de los conocimientos y aptitudes intelectuales y técnicas y el de la orientación, que tiene como objetivo la capacitación de un sujeto para reaccionar adecuadamente en cualquier situación en que se encuentre, haciendo así efectiva su libertad personal. Enseñanza y orientación se hallan estrechamente relacionadas, por lo cual al programar una y otra actividad se han de tener en cuenta sus mutuas implicaciones. .. La enseñanza se halla estrechamente vinculada a la vida intelectual del estudiante. La orientación se halla más directamente relacionada con su vida moral, puesto que en última instancia se trata con ella de preparar -

(58) Confr. Principios de Pedagogía sistemática. Op. cit. Pág. 203.

al estudiante para que sea capaz de gobernar su propia vida, es decir, decidir con arreglo a su propio criterio, qué es lo que en cada ocasión debe hacer, y aceptar la -- responsabilidad de sus propias decisiones" (59).

Y, advertido todo lo precedente, pasemos a ver cómo Rogers enfoca fundamentalmente el problema. Empecemos por decir que para él orientación y psicoterapia, relación de ayuda y educación, son una misma cosa puesto -- que convergen en un mismo fin: "promover en el otro un -- mayor crecimiento, desarrollo, madurez y capacidad de -- afrontar la vida" (60). Y puede decirse sin gran riesgo de equivocarse que el día que dió a conocer su manuscrito Counseling and Psychotherapy en ese mismo instante se puso de manifiesto su vocación pedagógica. Lo que ocurre es que Rogers no llega a trascender su concepto básico de la orientación del campo de la psicoterapia al de la educación tal como se entiende tradicionalmente, o si lo hace, como tiene de ésta una concepción, como ya hemos -- advertido en varias ocasiones, más existencial que esencial, resulta una forma parcial o restrictiva de entenderla, ya que el hombre al ser esencia, historia y existencia, su educación ha de comportar otros valores más -- que los puramente vitales u "organísmicos".

(59) Conf. Educación personalizada. Op. cit. Págs. 242-243.

(60) O.B.P. Págs. 39-40.

Así, pues, supuesta la idea optimista que tiene Rogers del individuo, en el sentido de que éste posee la capacidad suficiente para autodesarrollarse, autocontrolarse y autoevaluarse, la orientación para él tiene - que ser también autororientación. Autororientación que desembocará en el "funcionamiento optimal de la personalidad". Por ello Roger infiere que el modelo teórico de la persona que, siguiendo una terapia no-directiva consigue ese funcionamiento optimal, reúne las cualidades siguientes:

- Ejerce libremente la plenitud de las potencialidades de su organismo;
- Se comporta teniendo en cuenta la realidad;
- Mira hacia su mantenimiento y seguridad;
- Manifiesta una conducta social y adaptativa;
- Es un espíritu creador cuyas acciones no son fácilmente previsibles;
- No cesa de evolucionar y desarrollarse;
- Se manifiesta el mismo dentro de la novedad de cada momento (61).

Pensándolo bien no hay inconveniente en aceptar que este mismo resultado sea el que persiga la orientación educativa, quedando de tal manera fijadas en el -

(61) P.R.H. Pág. 316 (Vol. I).

educando dichas cualidades que cuando sobre él cese la acción del orientador se sirva de su propia autororientación. Pero, ocurre que entre el proceso terapéutico y la orientación educativa hay diferencias fundamentales relativas al sujeto y al objeto (62).

En cuanto a lo que Rogers denomina "estructura y cualidad de la relación psicoterapéutica", hay más similitud que diferencia. Bien visto, la Comprensión, en su doble dirección orientador-orientado, inclusive admitiendo los diferentes tipos, fisionómica, verbal, lógica, dinámica y empática, es indispensable en ambos procesos. Lo mismo pudiéramos afirmar en cuanto a la Tolerancia; si el orientador ha de tolerar rasgos y actitudes defectuosas en el orientado, éste a su vez tiene que tolerar que el orientador trate de corregirle. El Respeto, tanto convencional como real, debe ser igualmente mutuo. Y la Aceptación por parte de uno y otro, que es como el corolario o combinación de las tres cualidades anteriores, supone principalmente que si bien el Orientador acepta al Orientado tal y como realmente es, éste tiene que aceptar al Orientador como persona que le ofrece seguridad en cuanto a sus estimaciones, debido a su mayor experiencia, madurez, conocimiento, etc... (63). Rogers en su actitud no-directiva y dada la concepción optimista e ideal

(62) Cfr. E. REPETTO. Op. cit. Pág. 127.

(63) Cfr. P.R.H. (Vol. I) Págs. 129-148.

del individuo, llega a ser tan permisivo que no admite - algunas de las reciprocidades que acabamos de señalar.

Por lo que se refiere a lo que él llama "Condi-
ciones del proceso terapéutico", conviene hacer las si-
guientes observaciones:

1. Que dos personas -en nuestro caso Orientador y Orientado- entren en contacto nos parece condi-
ción sine qua non, de tal manera que aunque se
empleen técnicas de conocimiento mediato, al -
utilizarlas en el acto orientador el contacto
sea directo y personal.
2. Las circunstancias que se dan en el cliente de
desacuerdo interno, vulnerabilidad y angustia,
no siempre tienen que darse en la Orientación
educativa, es más hay que tender a prevenirlas
a todo trance.
3. Que el Orientador se encuentre en un estado de
acuerdo interno es igualmente indispensable, -
ya que de lo contrario existe el peligro de la
transferencia de los conflictos, tensiones, -
etc.
4. El sentimiento de consideración positiva incondi-
cional, cara al Orientado no siempre puede -
darse, sobre todo en los casos de reincidencias
tan corrientes en el proceso educativo.

5. La comprensión empática del cuadro de referencia del Orientado sólo se puede exigir en el caso de que la orientación se entienda como una "relación a dos".

6. Tan consciente de las dos limitaciones anteriores es Rogers, que en esta condición sexta, advierte que tanto la consideración positiva incondicional como la comprensión empática han de testimoniarse aunque sea en cuantía mínima (64).

A continuación Rogers hace unos comentarios que sólo interesan en el proceso terapéutico, más no en el plano educativo.

5. Evaluación y autoevaluación educativa. El concepto de evaluación ha alcanzado hoy día, al igual que el de orientación, tal importancia que también se identifica con -- educación y viceversa, por lo menos se puede afirmar que según lo que se entienda por evaluación, su alcance y aplicación, así será el concepto de la educación que se practique y de ello dependerá también que el sistema educativo cambie o no cambie.

(64) Para el mayor y más claro contraste nos hemos referido aquí en igual orden y con los mismos términos que lo hace Rogers en P.R.H. (Vol. I) Pág. 200.

Rogers le concede una atención tal que en todas sus experiencias la evaluación le sirve como elemento de prueba. Y, efectivamente, siempre presenta un valor positivo, lo mismo si con ella se comprueba lo que favorece la preservación y reajuste del organismo que si nos pone de manifiesto lo que se percibe como contrario a su desenvolvimiento. Distingue entre evaluación y auto evaluación según que el foco de ella se encuentre en una escala de valores de otro o se aplica a ella el criterio propio, es decir sea el mismo sujeto el que se evalúe a sí mismo. Por lo que se refiere a la psicoterapia, Rogers se apoya en la investigación de Raskin (65), que confirma la hipótesis según la cual los clientes tratados con la terapia centrada en el cliente tienden a apoyarse menos en los valores y expectativas de los otros, y comienzan a confiar más en las evaluaciones de sí mismos basadas en sus propias experiencias.

Con relación al aprendizaje en general es aplicable lo que ha habido dicho antes en C.C.I.:

"¿Cómo resolveremos el problema de la graduación, de aprobación de cursos y exámenes, cuando se utiliza este enfoque en la situación educativa?. ¿Cómo se debe evaluar al alumno?."

(65) O.B.P. Págs. 248-250.

Parece haber solamente una respuesta a esta pregunta plenamente coherente con el enfoque del mismo. Si los objetivos del individuo y del grupo constituyen el núcleo organizador del curso, si los propósitos del individuo se satisfacen cuando logra aprendizajes significativos que resaltan en la autoapreciación, si la función del profesor es la de facilitar tales aprendizajes, entonces hay solamente una persona en condiciones de evaluar el grado en que se ha alcanzado la meta, y esa persona es el estudiante mismo. La auto-evaluación parece ser el procedimiento lógico para descubrir los aspectos en que la experiencia ha resultado un fracaso y aquellos otros en que ha sido significativa y fructífera... Nuestra experiencia ha corroborado el principio teórico de que la autoevaluación es la modalidad más deseable de apreciación en un curso centrado en el alumno... Hacer una autoevaluación corrientemente es una tarea muy difícil. Significa que el estudiante debe formular sus criterios de evaluación, decidir según las normas que tiene para sí mismo" (66).

Naturalmente que todo ello requiere cierta maduración y entrenamiento lo que hace que las primeras evaluaciones ofrezcan poca fiabilidad porque en unos casos los escolares se inhiben y en otros se sobrestiman.

(66) C.C.T. Págs. 353-354.

Un punto medio entre la heteroevaluación y autoevaluación puede ser la evaluación en grupo, esto es, la que se puede hacer por el grupo para cada uno de los miembros del mismo. Esto no pasa desapercibido para Rogers quien nos dice que en su calidad de profesor universitario tuvo que recurrir a algunas de estas soluciones:

- "En algunos cursos los estudiantes han elaborado el examen proponiendo preguntas y han participado en su evaluación.
- En una pequeña clase en que los estudiantes estaban familiarizados con el trabajo de los demás, decidieron elaborar las notas en una discusión abierta al final del curso. Cada alumno expresaba la nota que creía que merecía y explicaba sus razones.
- El grupo y el instructor participaban en la discusión y, se llegaba a cada nota a través de la coincidencia general de opiniones.
- En algunas universidades se podían adjudicar las calificaciones Aprobado o Aplazado. Utilizando esto, algunas clases aceptaron la nota Aprobado, permitiendo que la autoevaluación fuera el juicio real de su trabajo.
- En otros cursos cada estudiante escribía una autoevaluación incluyendo su juicio acerca de

la calificación adecuada para él. El acuerdo previo era que el profesor le adjudicaría esa nota a menos que pensara que no estaba de -- acuerdo con ella, en cuyo caso se llegaba a -- establecer la calificación en una reunión entre ambos (67).

En las publicaciones más recientes, según M. de la Puente ha podido constatar, Rogers habla de una - autoevaluación relacionada, es decir, hecha entre el estudiante y otras personas, que puede concretarse en los siguientes puntos:

- a) Periódicamente el estudiante presenta al director de estudios su autoevaluación y no para recibir de él una aprobación o desaprobación, sino para que le ayude a conocer mejor su nivel de desarrollo.
- b) El mismo estudiante acepta la evaluación que por el efecto del feed-back procede de la clase con respecto a él.
- c) A partir de los resultados de exámenes orales o escritos que el estudiante puede solicitar del Director de estudios, se llega a una autoevaluación de los aspectos positivos y negativos en cada caso.

(67) Ibidem. Pág. 355.

d) Antes de acabar el curso el estudiante puede realizar un ensayo de examen final y cambiar impresiones con los profesores con objeto de conocer su preparación.

e) El examen final o evaluación "de jure" no elimina la posibilidad de que sea el propio alumno, como último responsable de sus actos, -- quien se autoevalúe (68).

Pero, esto ya no es autoevaluación en sentido estricto, sino una forma de constatar el nivel de estimación y el nivel real logrado u objetivamente comprobado, en otras palabras, la heteroevaluación y la autoevaluación combinadas. Si a ello se sumara un tercer dato, el de la evaluación en el grupo, no cabe duda que se -- dispondría de una estimación de mayor confiabilidad en razón al grado de coincidencia.

Ahora bien, cuando Rogers expone su concepto de autoevaluación, referida a la psicoterapia, al reajuste o equilibrio psico-físico que en ella fundamentalmente se persigue, es indudable también que el hecho de que sea el propio sujeto quien advierta y admita el alcance o grado en que va eliminando o corrigiendo su conflicto o complejo, reviste un valor o confianza en sí --

(68) M. DE LA PUENTE. Op. cit. Pág. 258.

indudables. Mas, transferido el proceso a la enseñanza o aprendizaje no creemos que se den iguales resultados sobre todo en los casos negativos o de insistentes fra casos. Es realizándose una evaluación normativa (la - que se ajusta a principios estadísticos), o criteriada (aprobación o reprobación con respecto a una materia - de aprendizaje o curso determinado de estudios) (69), y cuesta trabajo aceptar una calificación baja o insuficiente, mucho más si es uno mismo el que se la asigna. Y no digamos si se trata de utilizar la evaluación con fines selectivos en los que una eliminación puede llevar consigo injusticias o perjuicios a un tercero, por que entonces la autoevaluación no hará más que crear - nuevos problemas o situaciones embarazosas. En estos - casos, como se sabe, la subjetividad inherente a la au toevaluación tiene que sustituirse por una evaluación lo más objetiva posible. Si no fuera así no tendría razón de existencia toda esa floración de los llamados - exámenes de nuevo tipo, pruebas objetivas estructuradas, escalas de rendimiento, etc., etc., que la didáctica experimental ha puesto hoy día a disposición de - los educadores.

(69) Confr. G. SCALLON. L'Evaluation des étudiant et les principales conceptions de la mesure et de la evaluation. Rev. PROSPECTIVES, Montreal, octo -- 1.974, Pág. 263-269.

Por otra parte, con fines de predicción y diagnóstico, la evaluación se aplica en la actualidad, no solamente para comprobar si se han logrado los objetivos previstos, sino también para poner de manifiesto aptitudes, habilidades e inclusive actitudes, en cuyo ámbito es difícil que el propio sujeto de la exploración, a la vez explorado y explorador, pueda haber alcanzado el dominio y técnica suficientes, por lo que la autoevaluación se cae por su base, pues requiere cierta autonomía e independencia de criterios que sólo con la madurez y capacidad del profesor se pueden garantizar. El Dr. García Hoz nos advierte: "En la consideración y en la autonomía de los escolares se mezclan unas veces para ayudarse, otras para estorbarse, la iniciativa, la libertad, la responsabilidad, la aceptación, la elección" (70).

En resumen, "existen serios inconvenientes para el empleo de las autoevaluaciones del alumno, o de ellos entre sí, para apreciar su rendimiento. El alumno medio no es juez tan competente como el maestro para valorar el rendimiento de otros alumnos o el suyo propio. Este hecho reduce automáticamente el valor de las evaluaciones del alumno hasta hacerlas casi inaplicables.

(70) V. GARCÍA HOZ. Educación Personalizada. Op. cit. - Pág. 88.

El observador avezado posee una madurez de juicio y un sentido de imparcialidad que rara vez se halla en los alumnos. A estos se les permitirá que obtengan experiencias de la observación, pero sin esperar de ellos juicios muy acertados" (71). Claro que esto está dicho -- con relación a los alumnos de la escuela primaria, pero "mutatis mutandis" puede hacerse extensivo en grado considerable a otras edades. La autoevaluación tiene su lugar en el proceso educativo como medio para ir comprobando la madurez de juicio que en el progresivo desarrollo que ella supone va adquiriendo el educando, también si se quiere como forma de constatar el juicio que uno tiene de sí y el que se deduce de una evaluación objetiva como criterio extrínseco. Porque, como añade García Hoz a lo dicho anteriormente, "se podría considerar que la educación en función de la autonomía personal no sería más que un proceso en virtud del cual el sujeto va adquiriendo progresivamente la responsabilidad de su propia vida hasta llegar un momento, en pleno desarrollo, en el cual como persona es independiente de los demás".

Siguiendo la vertiente de los aspectos positivos de la autoevaluación, autores hay que la defienden

(71) J. STANLEY AHMANN, M.D. GLOCK y H.L. WARDEBERG. - Evaluación de los alumnos de la Escuela Primaria. (Ver. española de C. Maillo). Edit. Aguilar, Madrid, 1.971, Págs. 243-244.

también en el aprendizaje del alumno, en razón a que, si se ha de fomentar igualmente el autoaprendizaje, no hay por qué desecher el autocontrol o autocomprobación del rendimiento obtenido. La instrucción programada y el aprendizaje individualizado utilizan la autoevaluación como ingrediente indispensable. El problema, por tanto, no consiste en conseguir que los alumnos se autoevalúen; se trata de que lo hagan con precisión y en la forma que contribuya más eficazmente al progreso de su aprendizaje. ... Otro motivo de la importancia de la autoevaluación es que creemos que el progreso hacia los fines educacionales debe continuar después de que el alumno haya dejado el centro. Si lo hace sin saber cómo llevar a cabo la función de evaluación, ¿quién la realizará cuando trate de continuar aprendiendo por su cuenta?... Una importante generalización que se deduce de este razonamiento es que la habilidad para autoevaluarse es esencial para que el autodidactismo sea eficaz (72).

6. La creatividad y el funcionamiento optimal de cada persona. Cuando en 1.952 Rogers esbozó por primera vez su teoría sobre la creatividad, los estudios e investigaciones acerca de ella habían alcanzado en América una

(72) E.I. SAWIN. Técnicas básicas de evaluación. Edit. - Magisterio Español, Madrid, 1.971, Págs. 243-244.

gran atención. Guilford ya había descubierto el término en 1.950, si bien todavía no estaba claramente definido su significado; se homologaba con imaginación, genialidad, inventiva, originalidad, etc. (73). Más aún, se -- distinguía entre descubrir (sacar a la luz un hecho -- existente pero desconocido), inventar (encontrar una co -- sa nueva antes que otro) y crear (hacer que exista lo -- que no existía) (74).

La definición que Drevdahl (75) elaboró como síntesis para sus experimentaciones en 1.956, y que fué entresacada de los datos que en los textos de entonces se manejaban, decía así: "Creatividad es la capacidad humana de producir contenidos mentales de cualquier tipo, que esencialmente pueden considerarse como nuevos y desconocidos para quienes los producen. Puede tratarse de actividad de la imaginación o de una síntesis mental, que es más que un mero resumen. La creatividad puede implicar la formación de nuevos sistemas y de nuevas combinaciones de informaciones ya conocidas, así como la transferencia de relaciones ya conocidas a situaciones nuevas y la formación de nuevos correlatos".

(73) Confr. G. ULMANN. Creatividad. Edic. Rialp, S.A., - Madrid, 1.972, Págs. 15-18.

(74) Confr. R. GLOTON y C. CLERO. La creatividad en el niño. Edic. Narcea, Madrid, 1.972, Pág. 23.

(75) Citado por G. ULMANN. Op. cit. Pág. 101.

Es una definición, como se ve, excesivamente larga y añade poco a lo expuesto más arriba. Rogers, -- más funcional u operativo, más concreto y objetivo, nos dirá: "En primer lugar, como científico, considero que la creación debe generar un producto observable. Si -- bien mis fantasías pueden resultar muy novedosas, no es posible definir las como creativas e menos que se presenten como un producto observable, es decir, simbolizadas mediante palabras, expresadas en un poema o una obra de arte o contenidas en un invento" (76).

Lo que sí está claro es que el producto de la creatividad o proceso creativo lo mismo puede referirse a un contenido científico que a otro de tipo artístico, y existe unanimidad en pregonar su necesidad cuando se trata de la educación del hombre, tradicionalmente tendente --según Rogers-- a formar individuos conformistas, estereotipados, poco originales, pasivos y carentes de imaginación, por lo que "en una época en que el saber -- constructivo y destructivo avanza a pasos de gigante ha cia una era atómica de fantásticas consecuencias, sólo una adaptación creadora puede permitir al hombre el mantenerse a nivel de los cambios caleidoscópicos de nuestro mundo... Un pueblo pasivo y tradicional en su con--

(76) O.B.P. Pág. 349.

junto no puede encararse con las preguntas y problemas - que cada día se presentan más numerosos. A menos que los individuos, los grupos, las naciones, no se imaginen nuevas formas de abordar esos cambios tan complejos, no habrá progreso posible" (77).

Basándose en estos supuestos el autor de la no-directividad desarrolla su teoría sobre la creatividad apoyándose en los siguientes puntos:

A. El proceso. No todo lo que imaginamos como original - es realmente creador pues se precisa llegar a un resultado tangible, eficaz y de valor social aceptable. La creatividad no se limita a un dominio específico, ciencia, técnica, arte, poesía, etc., sino que en todo proceso creador hay algo de común, y puede definirse, según Rogers, como el estado de emergencia en la obtención de un producto relativamente nuevo que se desprende de la naturaleza única del individuo por una parte, y de los acontecimientos, de las relaciones personales o de las circunstancias que rodean su vida por otra parte. Es cierto que existen grados en la creatividad, pues no es lo mismo el niño que inventa un juego con sus compañeros, que el científico que formula una ley, que el artesano que produce un nuevo utensilio, o que el autor novel que

(77) Ibidem. Pág. 348.

escribe su primera obra. Todos ellos son creadores aunque no en la misma dimensión (78).

G. Ulmann, en un análisis detallado del proceso creador y recogiendo datos de Dewey y otros experimentadores señala cuatro pasos en el mismo: (79)

1. Enfrentamiento con el problema o preparación.
2. Fase de incubación, limitada por una parte, por la hipótesis subyacente en el problema, y, por otra, por la tesis o hallazgo de la solución definitiva.
3. La comunicación o forma captable mediante una imagen, una manifestación artística o unidades semánticas, en una palabra, la expresión de algo nuevo.
4. El momento final de la verificación consistente en demostrar que el producto del acto creativo reúne las condiciones de novedad, verdad y utilidad (80).

B. Motivación de la creatividad. La causa primordial está en la tendencia del individuo a actualizarse y a desarrollar lo que potencialmente hay en él. Un segundo

(78) O.B.P. Págs. 349-350.

(79) Según G. ULMANN (op. cit. Pág. 29). "Dewey fue el primero en ofrecer un completo análisis de los actos del pensamiento. Describe cinco niveles lógicos distinguibles: 1) Encuentro con una dificultad. 2) Localización y precisión de la misma. 3) Planteamiento de una posible solución. 4) Desarrollo lógico de las consecuencias del planteamiento propuesto. 5) - Ulteriores observaciones y procedimientos experimentales conducen a la aceptación o rechazo de la solución-hipótesis.

(80) Ibidem. Págs. 28-48.

motivo será la satisfacción o interés personal que siente el individuo creador ante la obra creada, independientemente del valor social que en el momento creativo o para la posteridad puede tener dicha obra o producto (81). Aunque puede darse el caso de la creatividad antisocial o destructiva, Rogers piensa que la naturaleza humana tiene de más bien hacia una conducta o vida social constructiva, sobre todo cuando el individuo toma conciencia y tiene conciencia de todas las fases de su experiencia. Sin embargo, se esfuerza bastante por justificar todo acto creador independiente de los propósitos del individuo que lo realiza, llegando hasta afirmar que "no conduce a ninguna parte tratar de distinguir entre propósitos "buenos" y "malos" en el proceso creativo" (82).

C. El acto creador. Requiere tres condiciones: apertura a la experiencia y percepción realista; evaluación interna; y habilidad para conjugar elementos y conceptos. Cuando concurren las tres, la creatividad constructiva, que es la que interesa desde el punto de vista educativo, aparece como consecuencia. El acto creador -

(81) "El producto del pensamiento creador puede ser nuevo para la sociedad, o nuevo para la persona que lo produce, pero lo esencial es que cause gozo a su creador". T. PGWEL JONES. El educador y la creatividad del niño. Edic. Narcea, S.A., Madrid, 1973, Pág. 26.

(82) O.B.P. Págs. 350-353.

se inscribe en la tendencia natural del "organismo" cuando está abierto a la totalidad de experiencias interiores y exteriores y es libre para expresarse. Existe, por un lado, la realidad y por otro la estructura que cada individuo da a sus relaciones con dicha realidad. Otro aspecto también influyente es el deseo de comunicación, de transmisión de un mensaje (83).

García Hoz concreta o perfila claramente las notas del acto creador diciendo: "Corrientemente se atribuye la creación a un acto de fantasía; mas el proceso de la invención mecánica y el de la construcción intelectual son los mismos que el de la creación estética y en ellos puede advertirse tantos elementos sentimentales como volitivos y de conocimiento. Todos los caminos por los que discurre la actividad confluyen en la creación, que puede ser concebida como arrancada de una íntima tendencia personal, comprometiendo a todas las facultades del hombre y resumiendo sus actos en la unidad de la obra creada; si aprehender, querer o soñar son actos atribuibles a una potencia, crear es un acto atribuible a la persona" (84).

(83) O.B.P. Págs. 349-350.

(84) Principios de Pedagogía sistemática. Op. cit. Págs. 251-252.

D. Condiciones para el desarrollo de la creatividad. Ro-

gers, habla de condiciones internas y condiciones propulsoras de la creatividad constructiva. Con este calificativo denota ya que la creatividad para aceptarse como tal se ha de orientar hacia una vida social armoniosa e integrada. Entre las primeras está la apertura, la experiencia que es incompatible con toda actitud de defensa. En ello está de acuerdo García Hoz cuando afirma: "La -- creatividad humana por tanto es una especial capacidad -- de conexión y de relación, así como una peculiar actitud de apertura hacia el mundo circundante" (85). Mas, la -- fundamental de las condiciones internas --según Rogers-- -- está en que el juicio evaluativo de la obra creada tenga su fuente en el individuo que crea, lo que no implica -- que ignore el juicio de los demás. La tercera condición intrínseca consiste en la capacidad de "jugar" con elementos y conceptos para producir combinaciones nuevas -- (86). En términos clásicos siempre se ha dicho que la -- imaginación reproductora es el primer paso para la imaginación creadora.

Entre las condiciones propulsoras o promotoras de la creatividad señala, que ni éstas ni las internas deben forzarse, sino, todo lo contrario, deben --

(85) Educación personalizada. Op. cit. Pág. 26.

(86) O.B.P. Pág. 354.

producirse espontáneamente. Para ello hace falta que existan seguridad y libertad psicológicas. La seguridad psicológica presupone: aceptar el valor incondicional del individuo para desenvolverse; establecer un clima donde la evaluación externa esté ausente; y comprensión empática. La libertad psicológica consiste en permitir la libre expresión simbólica, el libre pensar y sentir, y el propio entusiasmo para recibir todo un conjunto de percepciones, conceptos y significaciones indispensables para el acto creador. Cuando Rogers habla de expresión simbólica no quiere decir libertad absoluta por parte del individuo para expresar en su conducta toda serie de sentimientos e impulsos, pues hay casos en que la conducta -- tiene que estar limitada socialmente. Se trata de una libertad responsable y constructiva como tiene que ser el acto creador (87).

Abundando más en este aspecto digamos que, -- en la medida en que el individuo busca, organiza, crea y comunica, necesita independencia y autogobierno, que vienen a ser complementarios (88). Pero, la doctrina más -- completa sobre el pensamiento creador nos la facilitó -- Guilford con su famoso modelo tridimensional de la estructura del mismo y referido al contenido, al proceso y

(87) Ibidem. Págs. 356-359.

(88) F. DARROW y R.V. ALLEN. Actividades para el aprendizaje creador. Edit. Paidós. B.Aires, 1.965, Pág. 16.

al producto del acto creador. En cuanto a las características de la personalidad creadora no existe desacuerdo - entre Rogers y este autor, como podemos apreciar al comparar las tres condiciones o exigencias de este segundo.

A saber:

- a) Actitud abierta frente al entorno y saber - ser crítico de él, adaptándose a sus peculiaridades sin intuiciones convencionales o impuestas por la costumbre.
- b) Predilección por lo nuevo y persistencia en su búsqueda.
- c) Flexibilidad y fluidez.

Y quizá, lo más original de su concepción - sea el haber introducido la distinción entre pensamiento convergente y divergente, siendo éste segundo sinónimo - de pensamiento creador (89).

Detengámonos finalmente a considerar qué es lo que tiene que ver la creatividad con el sentido que - da Rogers a la expresión "vida plena" o "funcionamiento optimal de la personalidad". "Es cierto, dice, que la - persona que se implica en el proceso direccional que he denominado "vida plena" (good life) es una persona crea-

(89) G. ULMANN. Op. cit. Págs. 62-74.

tiva. Su apertura sensible al mundo y su confianza en su propia capacidad de establecer relaciones nuevas en su medio, le convierten en el tipo de persona de quien surgen productos creativos y cuya manera de vivir es igualmente original" (90).

Añade también que es así como en cualquier momento y en cualquier cultura, será adaptativa sin conformismos en la medida que la satisfacción de sus propias necesidades e ideas le permitan armonizar con las de los demás, sobreviviendo a las situaciones nuevas o viejas. Con estas manifestaciones Rogers se muestra menos radical que en otras ocasiones. La tendencia del individuo a realizarse, según todas sus potencialidades, a "ser el que es", es como ya hemos dicho, el principal móvil de la creatividad, además de la satisfacción interna que se produce en nosotros cuando, de una realidad existente, al percibirla cada cual según su propia manera, logra abstraer y manifestar un aspecto nuevo y más estético de la misma. Dicho sea de paso, esto viene a estar de acuerdo con el proverbio escolástico que reza: Quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur.

Rogers acaba la exposición de su teoría sobre la psicoterapia como nosotros quisiéramos coronar este estudio crítico sobre su doctrina pedagógica. Según -

él, la "vida plena" y el "funcionamiento optimal de la personalidad" sólo puede lograrse a base de un tratamiento no-directivo, que es el que conduce a "un modelo de individuo que ejerce libremente la plenitud en el desarrollo de las potencialidades de su organismo, de una persona - que se comporta teniendo en cuenta la realidad, que atiende a su mantenimiento tanto como a su realce, que manifiesta una conducta social y adaptativa, un espíritu -- creador cuyas acciones no le atan fuertemente a lo previsto, que no cesa de evolucionar y desarrollarse, que se manifiesta como es en la novedad de cada momento"(91).

La experiencia nos demuestra que todo ello, y desde el punto de vista pedagógico, puede lograrse también, y en ciertos aspectos mejor, por otras vías, sin que una prudente y necesaria directividad sea obstáculo para ello. De lo contrario tendríamos que admitir que hasta la aparición de sus teorías y la práctica de la "enseñanza centrada en el alumno" no han existido personas -- que hayan gozado de una "vida plena", de un desarrollo - óptimo de sus potencialidades y que se hayan manifestado como realmente auténticas y creadoras. Y esto no hay que esforzarse mucho para demostrar que no es ni ha sido así.

(91) P.R.H. Vol. I. Pág. 316.

CUARTA PARTE: EL OCASO DE LAS TECRIAS PERMISIVAS

CAPITULO VIII.- FRONTERAS PEDAGOGICAS DE CARL R. ROGERS

1.- Defectos más palpables de la actitud rogeriana. Aparte de las críticas que ya hemos hecho a lo largo de este trabajo, todavía y como epílogo a las teorías educativas de Rogers, creemos que es oportuno resaltar los principales fallos que han determinado que la Pedagogía no-directiva no haya alcanzado en el campo de su aplicabilidad - tanta resonancia como ha logrado en la literatura psicopedagógica, los que han motivado que a estas fechas de su origen y culmen se pueda hablar ya de su ocaso.

En primer lugar, digamos con Hannoun(1) que la actitud de Carl R. Rogers no parece descansar en un conocimiento exacto y real de la situación educativa, lo cual es congruente con su profesión de psico-terapeuta y con su opinión rousseauiana de que lo que hay que hacer es precisamente no-educar, no-dirigir, no-estructurar. - La educación como hemos dicho varias veces, dentro de su carácter integral y unitario, presenta una tridimensionalidad que pretende: a) desarrollo de aptitudes y capacidades, b) adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, y c) adopción de criterios o actitudes para -

(1) Op. cit. Pág. 167.

orientar la conducta, de forma moral, ante las diversas situaciones que la vida plantea. Pues bien, y como ha -- quedado bien claro, Rogers aboga porque todo esto lo con siga el educando por sus propios medios, y que lo que -- tiene que hacer el educador, es únicamente no obstaculizar el camino que el alumno se trace para lograrlo. La -- experiencia y el buen sentido nos dicen que ello no es -- posible en todos los casos y circunstancias, sobre todo si consideramos que la educación es la acción que se -- ejerce sobre todo hombre, primordialmente durante su infancia y juventud.

Aplicar el mismo método del desarrollo bioló gico del individuo, que ya viene determinado por su natu raleza, a su desarrollo psicológico, condicionado en -- gran parte por la cultura, arte o técnica, obra de generaciones y de aportaciones sucesivas a través de la Historia, es confundir esencia con existencia. La creatividad y la espontaneidad del individuo no cabe duda de que son coadyuvantes para adaptarse a este mundo artificial y mejor comprenderlo y enriquecerlo, pero no son sufi- -- cientes. Hacen falta las reglas y las pautas para que no resulten disa- -- monías y desadaptaciones estridentes.

En el terreno de la instrucción o enseñanza para que se produzca aprendizaje, la necesidad de guía o conducción es todavía más palpable: el ensayo y error o

acierto, sin más ayuda, es exponer al alumno a un sinnúmero de fracasos y tentativas inútiles y costosas en tiempo y esfuerzos. En la escuela y por los profesores se -- ofrecen soluciones más cómodas y eficaces. Pensemos, por ejemplo, en el aprendizaje de la lecto-escritura, que no es como el del habla o desarrollo de la facultad del lenguaje, sino que es puro artificio en el que cierto código de signos y su realización no pueden interpretarse -- con la sola potencialidad y la tendencia actualizante -- del yo. Y lo mismo decimos de las matemáticas o de las ciencias, cualquiera que sea su ámbito. Aun en el caso -- del mejor auto-aprendizaje se precisa siempre de una didáctica y control.

Y no digamos en cuanto al dominio de sí mismo y el comportamiento ético ante cualquier situación en la que haya que adoptar posiciones o actitudes individuales o sociales. Creer que cada persona es capaz de elaborarse su propio código de conducta sin importarle los valores comúnmente aceptados y los juicios de los demás, -- es arriesgarse a que surjan, como han surgido como producto de cierta "permisividad" en la juventud, individualidades ácratas, hechos insociables como el llamado paso tismo, movimiento de anticultura o fenómenos revolucionarios de la transcendencia de un mayo francés del 68.

En cualquiera de las tres vertientes aludi-

das, pretender, como propugna Rogers, que el alumno desde su estado de inmadurez y nesciencia, con sólo sus incentivos intrínsecos, en un ambiente de libertad, llegue al estado actual de civilización o sociedad organizada, sin advertirle de las vacilaciones, situaciones críticas y fracasos que han tenido que vencerse hasta lograrlo, - es exponerle a las mismas dudas, incertidumbres y retrocesos como los que ha sufrido y sufrirá la Humanidad en su desarrollo y progreso.

Por otra parte, pensar que es posible la carencia de influjo alguno del maestro sobre el alumno, - aunque el primero no se lo proponga, y que sólo actúe el maestro como mero facilitante o auxiliar, si es que el - alumno se lo demanda, es tanto como creer que el verdadero maestro no existe o no debe existir, cuando es la --
pregnancia y conducta paradigmática de éste la que forma sin deformar al discípulo, la que realmente educa. "Para captar la acción pedagógica en su más elevada actualidad, el medio más directo es solicitar el testimonio de aquellos que un día se han encontrado ante un maestro verdadero" (2). Intentémoslo, busquemos, no uno sino varios - testimonios que se nos ofrecerán sin dificultad, y, nos convenceremos de que el verdadero "quid" de la educación

(2) GUSDORF, G. Op. cit. Pág. 87.

está, precisamente, en ese "encuentro" del verdadero maestro con su discípulo, de tal manera que tampoco puede -- existir éste sin aquél. Es entonces cuando el discípulo -- se encuentra satisfecho, seguro, y lo reclama con insistencia, porque sin él se siente solo, sin ayuda, sin guía y sin modelo. Y ante tal aislamiento no se siente libre -- por más libertad que queramos darle.

2. Limitaciones que el propio Rogers señala a sus teorías.

Además del cambio en la opinión general de Rogers, que ya anotamos en capítulos anteriores, respecto a la sustitución del término "orientación no-directiva" por el de "enseñanza centrada en el alumno", del grado de libertad permisible y del papel facilitante del docente, él mismo en su obra ya citada Counseling and Psychoterapy (3) señala a la relación de ayuda cuatro limitaciones o fronteras -- que, según opina Brunelle (4) y nosotros así lo creemos, son transferibles a la de profesor-alumno en el contexto de una pedagogía no-directiva. A saber:

- A) Limitación de la responsabilidad, que Rogers considera aplicable tanto al cliente como al terapeuta y que en la relación educativa pu-

(3) Confr. Traduc. española de P. Durán y M^a. T. Palacios con el título de Orientación Psicológica y Psicoterapia. Op. cit. Págs. 86-89.

(4) BRUNELLE, L. ¿Qué es la no-directividad? Edic. Narcea, Madrid; 1.975, Págs. 148-151.

diera consistir en el grado en que educador y educando tienen que responsabilizarse de sus respectivas actitudes. Según el autor de la no-directividad es mejor que recaiga sobre el cliente, -una vez más identificamos cliente con educando-, ya que es propio de éste el hacerse cargo de su problema. Pero, sucede que en el caso de Teddy que él expone, no está muy clara la efectividad de la auto-responsabilidad. Y esto, en el supuesto de una orientación psicológica, porque si pensáramos lo mismo respecto a la situación de enseñanza tendríamos que preguntar: ¿es que el discípulo se hace problema siempre de su aprendizaje?...

- B) Limitación de tiempo, referida a la limitación de la entrevista como a cualquier proceso humano y, por lo tanto, al acto o unidad didáctica que encaja dentro de las divisiones a veces artificiosas que se hacen en el horario escolar, y que es bueno según Rogers que estén previamente establecidas y respetadas. Si ello quedare al arbitrio del cliente (alumno) éste tendría sus respuestas como en el caso de Teddy. En el ámbito de la educación no siempre las interrupciones temporales coinci-

den con el interés del discípulo. La experiencia nos dice que en muchas ocasiones éste, ilusionado con una tarea, no quiere de modo alguno dejarla para incorporarse al recreo o a otra cualquier actividad impuesta. En otras no desea iniciarlas o las retrasa todo lo posible. La permisividad, pues, sin sujeción a un horario, aunque éste sea todo lo flexible que se quiera, es también otra utopía.

- C) Limitación de la agresividad, en el sentido - de dañar a otros físicamente. Es la frontera que menos aceptan los niños, que quisieran -- llevar su hostilidad hasta límites extremos, sobre todo en el juego, en las competiciones y otras situaciones análogas. En esto hasta el propio Neill está de acuerdo, como ya en una ocasión lo hemos señalado. Rogers, ante el hecho de que un (cliente) escolar quiera permanecer en una acción que pueda ser dañosa, pero de cuyo peligro no es consciente, parece -- que aconseja que se haga responsable a él del posible daño que pueda provenir de tal situación peligrosa. Nosotros opinamos que, aun en el caso del "escarmiento en cabeza propia", -- esta limitación hay que imponerla al alumno.

- D) Limitación de la afectividad, que tiene para

Rogers la mayor importancia y que puede estar en relación con las cosas o con las personas. En este segundo caso nos interesa constatar - la que puede surgir entre los escolares o entre profesor y alumno. La afectividad por las cosas nos lleva a los casos de apropiaciones indebidas o robos. La que se da entre personas conduce al trato desigual, como el profesor que ante algunos alumnos dispensa o permite unas actitudes que no consiente de los restantes. Esto ni en terapéutica ni en educación es admisible. Es verdad que existe el -- llamado "halo afectivo", pero es obligación, -- sobre todo del profesor de no dejarse deslumbrar ante su brillo o esplendor. Los escolares, como en el caso de la adolescente Dorothy que Rogers cuenta, saben aprovecharse abusivamente de ciertas preferencias.

Finalmente digamos a este respecto que el problema de los premios y castigos o el del elogio y la censura, tan ampliamente estudiado por psicólogos y pedagogos, y del que la no-directividad apenas se hace eco, está tanligado a estas limitaciones rogerianas que ignorarlo - nos parece grave. Aunque quisiéramos encasillar a Rogers entre los partidarios de las "reacciones naturales" de - Spencer, las tesis de ambos son muy discutibles. Aunque -

distingamos entre castigo y corrección como lo hace Dupanloup (5) y sólo admitamos en educación lo segundo; aunque hagamos nuestro el clásico proverbio "Máxima debetur puero reverentia". Lo cierto es que ante toda transgresión - intencionada a la norma o regla de convivencia previamente establecida, ha de imponerse su vigencia, aunque por - tratarse de la educación, ello se haga del modo más racional y humano y con la menor coerción posible a efectos de enderezar la voluntad hacia el deber y el bien.

3. Imposibilidad práctica de la Pedagogía no-directiva. -

Después de todo lo dicho es correcto llegar a la siguiente conclusión: una pedagogía excesivamente permisiva es - impracticable porque desemboca precisamente en la ineducación. Aunque Rogers tenga sus dudas. Así, refiriéndose a - la psicoterapia se pregunta a sí mismo: ¿Es ésta compatible con unas limitaciones que tienen que ser impuestas -- por alguna especie de autoridad? (6). Y como no tiene más remedio que aceptar ésta, propone tres soluciones:

- i) Aceptación de la autoridad como parte del marco de la orientación psicológica;
- ii) Asumir estas dos funciones distintas -autoridad y libertad-, pero en momentos diferentes;

(5) Confr. KIEFFER. Op. cit. Págs. 117-118.

(6) Confr. Orientación Psicológica y Psicoterapia. Op. - cir. Pág. 96.

iii) Separar las funciones de ayuda psicológica de cualquiera que esté conectada con el ejercicio de la autoridad (7).

La primera solución referida a la situación educativa no sólo es aceptable sino indispensable. La segunda, la inmensa mayoría de los pedagogos están de acuerdo en que el correlato entre libertad y autoridad es inseparable y simultáneo, por lo que no cabe aplicar ahora lo uno y luego lo otro, porque ambas actitudes son complementarias. La tercera y última solución es incompatible con la educación, pues aún en el caso propugnado por Rogers - y muchos más en el de la auto-responsabilidad, ésta supone la autoridad que uno mismo se impone ante sus propios actos.

Estamos, pues, ante una pedagogía de la ambigüedad, de la duda, del no-saber qué hacer. Más aún, ante una pedagogía imposible. Una pedagogía que "no ha logrado superar las facilidades de un falso socratismo, que menosprecia el carácter conflictual de la relación educativa y que ignora que la mediación activa del profesor, lejos de ser un obstáculo para la libertad del alumno, es un factor de liberación" (8).

(7) Ibidem. Págs. 97-98.

(8) FERRY, G. Materiaux pour un débat sur la no-directivité. Rev. "Les Amis de Sévres" n° 1, 1.970, Págs. 14-16.

En cuanto a la auto-enseñanza, que también es - considerada por muchos como utopía, quizá a determinado - nivel y en determinados casos pueda admitirse, pero nunca en una educación, sobre todo social, moral y religiosa -- donde lo que debe primar no son los intereses, necesida-- des y deseos propios, sino los de los demás. "Que la es-- cuela deba convertirse, si es posible expresarse así, en puerocéntrica, que sus métodos y sus programas deban en - adelante gravitar alrededor del niño, todo eso no signifi-- ca que deba abandonarse sin restricciones, sin dirección y sin objeto, al juego movedizo de los intereses momentá-- neos, inestables, anárquicos del niño... En realidad, pre-- tender que debemos dejar abandonados los destinos de la - escuela al selfgovernment de los alumnos, o cederlo todo a la anarquía de sus intereses o a la impulsividad de sus tendencias, no es presentar una imagen, sino una caricatu-- ra de la escuela nueva, es traicionar y no aplicar sus -- principios". Y esto lo dice, nada menos que un filósofo - francés de la talla de Bloch (9).

Es por todo ello por lo que las pedagogías liber-- tarias, las institucionales y las no-directivas o permisi-- vas en general están ya un tanto "demodé". Por lo que hay que pensar, no en un neo-autoritarismo, sino en una nueva

(9) BLOCH, M.A. Philosophie de l'Education Nouvelle. P.U.F. París, 1.948. Págs. 86 y 90. (Hay traducción española de la Edit. Kapelusz, B. Aires, 1.955).

forma de conciliar libertad y autoridad para que el educando y la educación como formación de él, no nos lleve indefectiblemente a un polo o a otro. Es esto lo que trataremos de razonar en el capítulo siguiente.

CAPITULO IX Y ULTIMO: HACIA UNA PEDAGOGIA DE LA RESPONSABILIDAD

1. Actualización de los conceptos de autoridad y libertad y sus sinónimos o análogos. Lo mismo que ha habido una etapa en la historia de la educación en que ésta se concebía como un hecho en el que el criterio de la autoridad prevalecía sobre cualquier otro, no es menos cierto que también ha existido otra época, está más reciente y como reacción a aquélla, en que ha predominado sobre todo el principio de que había que conceder al educando la mayor libertad posible. Pero, es justo advertir que, aún en los periodos de mayor autoritarismo, no han dejado de darse en el campo de la reflexión pedagógica señales de sus excesos. Como tampoco ante los partidarios de la mayor libertad o permisividad se hayan dejado de oír voces, muy autorizadas por cierto, en el sentido de que caer en este extremo puede ser tan pernicioso para el individuo que se educa como inclinarse totalmente del lado de la coerción. En éste como en otros muchos aspectos la educación ha seguido el mismo camino que los estados y que --

los pueblos hacia concepciones socio-políticas más evolucionadas.

Con relación a lo primero, a mayor abundamiento de lo que dijimos al tratar de los antecedentes remotos de la no-directividad, bástenos añadir que lo del -- "magister dixit" pitagórico se quedó congelado desde los primeros tiempos de la civilización helénica, ya que en la siguiente, la románica, podemos contar con las famosas Instituciones Oratorias de Quintiliano, a cuyas ideas y principios educativos nadie puede negarles vigencia hasta en el día de hoy (1).

Respecto a lo segundo, cuando ya el puerocentrismo estaba en pleno auge, sobre todo después de Rousseau y Dewey, y antes de que la corriente de democratización de la enseñanza propugnara el acceso a la máxima libertad del alumno y redujera a la más mínima expresión - la autoridad del profesor, nos encontramos con testimonios nada sospechosos de autoritarismo como el que aducimos a continuación: "Que sea necesario en la escuela un orden general, es cosa que no puede discutirse...El orden es ante todo un ritmo de vida, que ha sido puesto al ni-

(1) Confr. GALINO, A. Op. cit. Págs. 298-302.

No desde su nacimiento. La regla ha sido primeramente una regularidad, la de las comidas, los hábitos de limpieza, del sueño. Es un elemento esencial, y aún en cierto sentido el fundamento de la naturaleza de las cosas sociales, que no tienen menos realidad que la naturaleza de las cosas físicas, y en consecuencia una pedagogía que se propone como objetivo la perfecta adaptación del ser a un medio, debe presentarle el orden como la ley de estructura de ese mismo medio" (2).

Y trasladándonos en nuestras reflexiones a -- otras latitudes, a concepciones anglosajonas, por ejemplo, nos encontramos con otro testimonio que tampoco nos resistimos a transcribir: "La restricción y la limitación son necesarias, además, para la consecución del orden y de la dirección en la vida. Lo que se limita no queda necesariamente obstaculizado por tales restricciones: sus límites pueden ser muros para lograr cierta libertad. -- El río está limitado y confinado por sus orillas, pero -- éstas le permiten avanzar libremente hacia el mar. Sin -- ellas el río se convertiría en una ciénaga: únicamente -- mediante la limitación puede alcanzar su objetivo. Similarmen- te el hombre necesita limitaciones y disciplina para encontrar su orientación. La expresión más cabal de -- este grado de libertad depende de una disciplina que ordena y limita" (3).

(2) HUBERT, R. Tratado de Pedagogía General. Edit. Ateneo, B. Aires, 1.957 (2ª edic.) Págs. 493-494.

(3) NASH, P. Op. cit. Pág. 30.

Así pues, tanto en los partidarios de la tendencia autoritaria como en los de la opuesta, se registra hoy día cierta unanimidad en el sentido de superar el conflicto, dialéctico más que real, entre ambas posiciones parciales. Pero, ¿cómo resolver el problema?... "El acto pedagógico implica una tensión entre dos términos, o más claramente, entre la libertad del educando y la autoridad del educador. No obstante esta tensión sólo teóricamente puede concebirse como insuperable. En la vida misma, así como educador y educando se van uniendo en una empresa común, la autoridad y la libertad se interpenetran con el contacto cotidiano de quienes las detentan" (4). Por lo pronto, y para delimitar el camino que conduce a la anulación de tal enfrentamiento, parece conveniente aproximarnos a una actualización de ambos conceptos. Vamos a intentarlo.

En principio registramos el hecho de que difícilmente encontraremos en cualquier obra, autor, artículo o comentario que trate de Pedagogía, otros aspectos más y ampliamente tratados que los de autoridad y libertad, ya sea para relacionarlos bipolarmente, como dicotomía, antinomia y antagónicamente, y también como complementarios. Inclusive, vemos que se van introduciendo intencio

(4) Ibidem. Pág. 240.

nalmente como sinónimos otros vocablos, quizá con el ánimo de suavizar sus efectos, o porque, en vista de las exageraciones a que han dado lugar las posturas extremas en relación con ellos, se rehuya a emplearlos en aras de esa aproximación o actualización de que hablamos. Tales nuevos términos más comúnmente empleados son sujeción-liberación y coerción-permisividad. Pero, empecemos por -- los originarios.

Por autoridad en educación entendemos hoy que es como la superioridad que naturalmente se posee más -- que la que oficialmente se concede u otorga como poder extrínseco. Viene a ser, pues, una cualidad que debe tener el educador y no el poder que como función ejerce. -- Nos alejamos así del autoritarismo o abuso de la autoridad, que es inadmisibles (5) y nos acercamos hacia el que es "autor", que ayuda a otros a "crecer, a desarrollarse, a adquirir conocimientos, a inculcar hábitos y a dirigirle u orientarle hacia un ideal o deber ser" (6). Siendo una condición inherente a la función educadora, ni Rogers, ni los libertarios o institucionales pueden discutir la en buena lógica.

Algo parecido tenemos que decir respecto al vg

(5) Confr. ESTEVE, J.M. Autoridad, obediencia y educación. Edic. NARCEA, S.A. Madrid, 1.977, Pág. 30.

(6) Confr. DOTTRENS, R. La crise de l'éducation et ses remèdes. Op. cit. Pág. 25.

cablo libertad que, si bien en sentido lato significa la facultad natural que tiene el hombre al obrar de una manera o de otra e inclusive de no obrar, también se distingue entre libertad física y psicológica o moral, amén de otras diferenciaciones o dimensiones (7). En este sentido, aparte de que la libertad física apenas tiene cabida o está muy restringida en pedagogía, no queremos pasar por alto una distinción que suele encontrarse en el vocabulario de la lengua inglesa a este respecto y que consiste en diferenciar los términos freedom, liberty y licence. Freedom se entiende en inglés como prerrogativa o privilegio para hacer todo aquello que deseemos hacer. Liberty es estar en libertad, salir de una sujeción a la que se estaba obligado. Licence o license es lo que más se parece al vocablo castellano licencia (8). Los tres conceptos tienen bastante que ver con la permisividad educativa, pero conservan diferencia de matiz en tres libros que ya hemos citado en varias ocasiones: Freedom to Learn de Carl R. Rogers, La liberté d'apprendre de Hameline y Dardelin y Freedom-Not license! de A.S. Neill.

Entendiendo así ambos conceptos, cobra actualidad el siguiente testimonio: "A veces se han puesto en oposición la libertad y la autoridad, como si estos fac-

(7) Confr. TOURIGNAN. J.M. Op. cit. Págs. 57-62.

(8) GIBBS, B. Freedom and Liberation. Edit. Roy Edgley, London, 1.976, Pág. 15.

tores de la educación estuvieran en contradicción entre sí y se limitaran recíprocamente. Pero esta oposición es ficticia. En realidad estos dos términos se postulan entre sí en vez de excluirse. La libertad es hija de la autoridad bien entendida. Porque ser libres no quiere decir hacer lo que a uno le parece y le gusta; quiere decir ser dueño de sí mismo, quiere decir saber obrar sobre la base de la razón y cumplir con el propio deber. Pues bien, precisamente para dotar al niño de ese dominio de sí mismo es para lo que el maestro tiene que emplear su autoridad" (9).

También y por las razones citadas más arriba - los pedagogos actuales han empezado a hablar de sujeción en sustitución a autoridad, para dar entender que el alumno como tal no puede considerarse totalmente libre a efectos de su educación o auto-educación. Está sujeto en su necesidad de adaptación a su componente antropológico, - al medio físico en que vive, a una cultura que en cierto modo "desnaturaliza" a su naturaleza, a un plano moral / político que le hace inscribirse en un marco más social - que individual, en pocas palabras y, como dice Hannoun, - varias veces citado, "está condenado a ser educado" (10), "si bien de una forma humanista y racionalista a la vez"

(9) DURKHEIM, E. Education et Sociologie. P.N.F. París, - 1.966. Pág. 58 (Hay traducción española de la Edit. - Sígueme de Salamanca, 1.976).

(10) Op. cit. Pág. 188.

Única táctica para salir al encuentro entre los pedagógicos de la sujeción y la preconizada por Rogers (11).

Con relación a la libertad se habla ahora de liberación. Y así Dottrens, también ya citado, cuando se refiere en su libro sobre la crisis de la educación al aprendizaje de la libertad y el desarrollo de la autonomía viene a decir: "En lugar de libertad, palabra que se presta a la confusión, digamos más claramente liberación progresiva de la tutela del adulto a medida en que el sentido del deber, el sentimiento de la responsabilidad, se desarrolla en el niño" (12). Más rotundamente aún, el psicólogo español Yela Granizo, en un pequeño pero sustancioso libro dirigido a los padres, viene a reafirmarnos que "Educar es liberar". No hay educación sin liberación. Sólo educa el que libera. Pero a su vez, liberar es educar. Sólo libera el que educa" (13).

Y, refiriéndonos ya al tercer par de conceptos antes aludidos, digamos que el término de coerción, que equivale propiamente a contener, refrenar o sujetar, por lo que puede entenderse tanto suavización de la autoridad como acentuación de la misma, sin embargo, la mayoría de las veces lo vemos empleado como una nueva actitud

(11) Ibidem. Pág. 105.

(12) Op. cit. Pág. 33.

(13) YELA, M. Educación y libertad. Edit. de Banco de Vizcaya, Bilbao, 1.967, Páys. 25-27.

para criticar los excesos del autoritarismo. He aquí un ejemplo: "El adulto como individuo que impone la disciplina, cuidará de evitar la coerción mediante su autoridad personal. En vez de eso representará la autoridad impersonal de quien también se ha sometido a la disciplina que quiere que el pequeño reconozca" (14).

Como correlato del término coerción o coetánea mente a él ha aparecido el de permisividad que ha empezado a generalizarse cuando la dinámica de grupos y la no-directividad han estado en todo su auge (15). Pero, de éste ya hemos hablado bastante,

2. Ambito común o lugar de encuentro entre autoridad y libertad. A la vista de todo lo expuesto sobre estos dos términos o conceptos y para enfrentarnos de una forma -- realista más que desiderativa o ideal, cabe preguntarse: ¿Autoridad y libertad dentro de la relación educativa, y como parece desprenderse de su historia, son verdaderamente opuestos, es decir, irreconciliables? ¿Pueden considerarse independientes o dependen el uno del otro?. ¿Se producirá siempre una extrapolación al enfrentarlos o -- hay posibilidad de encontrar un punto de convergencia o ámbito común?... Porque si la contestación a este último

(14) NASH, P. Op. cit. Pág. 132.

(15) Confr. CIRIGLIANO y VILLAVERDE. Dinámica de grupos y educación. Edit. HUMANITAS. B. Aires, 1.966. Págs. 51-54.

interrogante fuese negativa, la educación, tal y como la concebimos hoy y de la forma en que se ha de plantear en el futuro, sería imposible. Y está claro que no lo es, - Busquemos, pues, ese correlato entre ambos conceptos o - ese ámbito en que se entrecruzan e implican.

Partamos del concepto autoridad. Estaremos de acuerdo en que no se trata de una pura abstracción universal o general sino más bien de algo que no existe en sí sino en otros, es decir, que pertenece a eso que en filosofía se denominan "categorías" (16). Y dentro de ellas al género de relación, porque siempre que hablamos de autoridad nos referimos a autoridad de y autoridad sobre. Autoridad del gobernante sobre los gobernados, del padre sobre sus hijos, del profesor sobre sus alumnos, - etc...

Y así nos encontramos con dos términos de dicha relación; el primero, el portador de la autoridad, y el segundo el sujeto a ella. Puede haber una clase de autoridad movable que le da a la relación la cualidad de reversible. También cuando la autoridad es objetiva, es decir que viene determinada por una norma o ley que obliga a ambos sujetos a la vez. Lo que es más difícil es la reducción a un sólo término, que vendría a confundirse con

(16) Confr. BOCHENSKI, J.M. ¿Qué es la autoridad? Edit. Herder, Barcelona, 1.979. Pág. 18.

el autoritarismo total, con la auto-autoridad o con la auto-sujeción. Por otra parte, entendemos que no hay -- más que una autoridad absoluta, la Autoridad divina, que no es impuesta al hombre, sino aceptada voluntariamente por éste. De mis actos ante Dios, sólo respondo yo; es -- la única situación clara de la auto-responsabilidad.

La autoridad, además de referirse a un sujeto -- que la reconoce, es también siempre relativa a algo, la justicia en el Juez, el saber en el profesor, la obediencia en el padre, etc., o respecto al campo en que se proyecta; el territorio en que el gobernante la ejerce, el hogar o la familia en el caso del padre y la clase o colegio si se trata del profesor, por lo que en la relación que antes habíamos considerado como binaria aparece un tercer término que la convierte en ternaria: ese ámbito común al agente y al paciente de ella (17). Aunque -- puede suceder también que el sujeto paciente o sometido a la autoridad, en virtud de su libertad (siempre innegable) no acepte al sujeto agente u ostentador de la autoridad, ni tampoco el ámbito de la misma, que es lo que -- suele ocurrir en las situaciones de total y absoluta permisividad.

Queda claro, pues, que la autoridad como rela-

(17) Ibidem. pág. 25.

ción es ternaria, cuyo primer término es el portador de ella, el segundo, el sujeto que la soporta, y un tercero, intermedio, ya que la relación más que lineal o sucesiva es circular o recíproca, que es el ámbito ideal o real - en que se desarrolla. Podría decirse que entre los términos extremos debe haber un entendimiento común o respeto mutuo en relación con el ámbito en que la autoridad actúa (18).

Ahora pasemos al concepto de libertad. Esta -- puede inscribirse entre los atributos que son "propios" del hombre y también en la categoría de relación. Es propiedad del hombre en cuanto que éste es naturaleza dotada de libertad. Mas, en cuanto relación es formalmente - binaria, cuyos términos son únicamente el sujeto poseedor de libertad, el individuo, y el ámbito en que puede hacer uso de ella, ya que la libertad es también siempre relativa y sólo como la autoridad puede concebirse absolutamente en Dios (19). Como ejercicio voluntario que es, porque si no es impropio hablar de libertad, pasa o debe pasar por los cuatro momentos siguientes: a) posibilidad de opción, b) tentativa o conato, c) elección y d) decisión. Para esto último es interesante el llamado "principio de necesidad" que, a su vez, viene determinado por:

(10) Ibidem. Págs. 32-33.

(19) Ibidem. Págs. 127 y ss.

a) potencialidad, b) oportunidad y c) deseo, que han de operar conjuntamente (20). Todo esto es importante tenerlo en cuenta como encauzamiento racional de la conducta o comportamiento responsable del individuo, y, tras de su consideración, estaremos en condiciones de enfrentarnos con la relación educativa.

Pero, antes vamos a decir algo más sobre la libertad y sus interferencias con la autoridad y la responsabilidad, y a tales efectos insistimos en que mientras la autoridad es una relación ternaria, la libertad es binaria. Mas, no son excluyentes sino superposibles, aunque haya siempre mayor grado de correlación positiva entre libertad y responsabilidad (21) que entre libertad y autoridad o que entre autoridad y responsabilidad. A mayor cantidad de libertad concedida mayor exigencia deontológica o moral de responsabilidad. Y decíamos que si son superponibles, de forma que el término primero de la relación de autoridad, el ostentador o portador de ella, y el sujeto portador de la libertad quedan como estaban, y se superponen el ámbito de la autoridad y el ámbito de la libertad, que se funden, o pueden fundirse siempre por exacta coincidencia en esta combinación o relación -

(20) Confr. GIBBS, B. Op. cit. Pág. 69.

(21) O. DURR en su obra ya citada afirma: "La responsabilidad y la libertad son dos conceptos en mutua relación de correspondencia" Pág. 20.

autoridad-libertad. Ampliado así dicho ámbito aparece una responsabilidad que se convierte en recíproca o bidireccional. No vemos otra forma de resolver la histórica y dialéctica antinomia, ya que sin ese encuentro o ámbito común se corre el peligro de la extremosidad, llegando a la anarquía como negación de toda autoridad y el totalitarismo como supresión de toda libertad (22).

Pues bien, si comparamos o trasladamos este esquema de la relación autoridad-libertad, con los tres términos antedichos, a la relación educativa, sobre todo como se presenta hoy día, la coincidencia no puede ser más completa, porque ésta ha dejado de ser binaria (educador-educando) para convertirse también en relación ternaria, cuyo primer término, que el llamarle así no quiere decir que sea más importante o preferente que el segundo, es el educador o portador de la autoridad, el segundo es el educando o poseedor de la libertad, y el tercero, ámbito o lugar de encuentro, la responsabilidad, que en este caso también es recíproca o bidireccional, es decir, se trata de una corresponsabilidad. Esto no se contradice con la definición esencial de la educación, que consiste en el perfeccionamiento del individuo. Lo que sucede es -

(22) Confr. BOCHENSKI, J.M. Op. cit. Págs. 135-139.

que con referencia a la antinomia autoridad-libertad ese perfeccionamiento tiene como fin el que el educando, mediante la acción del educador, adquiera la responsabilidad de sus actos como ser humano que es. "Vivir humanamente es tanto como vivir con libertad. Y la libertad implica, recordémoslo, capacidad de elegir, pero también capacidad de aceptar la responsabilidad en los actos libres" (23).

3. Superación del conflicto entre pedagogías autoritarias y permisivas. En primer lugar advertimos que ha sido constante en el planteamiento de la antinomia entre autoridad y libertad la alusión a la responsabilidad, por lo que no creemos haber descubierto con ello nuevamente "la pólvora". En este mismo trabajo, al citar a autores como A. --Bergé, O. Dürr y el propio Rogers, hemos hablado mucho de responsabilidad y autonomía. Un testimonio, anterior a éstos y de reconocido valor como filósofo e historiador de la educación, Augusto Messer, dedica a la responsabilidad bastantes páginas en sus obras. Escogemos entre sus afirmaciones las siguientes: "Mi responsabilidad no se extiende sólo a lo que inmediatamente produzco o hago. Mi acción tiene consecuencias. Mi obra permanece y actúa a lo lejos. Mi conducta y mis obras tienen importancia para -

(23) Confr. GARCIA HOZ, V. Educación personalizada. Op. cit. Pág. 33.

mis semejantes en una extensión que apenas puedo sospe--
char. De todo ello he de responder. Pero debo aceptar es
ta responsabilidad, no con corazón ligero, pero sí con -
alegría y confianza y con noble orgullo, pues de ella de
pende mi dignidad como ser espiritual... La educación pa
ra la libertad debe desarrollarse paralelamente con la -
educación para la conciencia de la responsabilidad. El -
sentimiento de la responsabilidad se halla estrechamente
emparentado con el sentimiento de respeto cuya importan-
cia para toda educación indicamos ya. Quien mire con res
peto los valores e ideales que dan un sentido a la vida,
se tomará en serio a sí mismo y a su conducta y respeta-
rá todo lo humano, aguzará la conciencia de lo mucho que
depende de sí y se dará cuenta de que lleva el peso de -
la responsabilidad, no sólo de sí mismo, sino de la comu
nidad a que pertenece" (24).

Pero, si queremos testimonios más actuales y
concretos aquí tenemos otros dos más. Robert Dottrens en
su último libro, publicado ya jubilado y con toda la car
ga de una vida larga y plena de experiencias educadoras
y de docencia, advierte: "Educar a un niño es hacer de -
él una persona libre y responsable... Educar en la liber
tad equivale a educar en la responsabilidad" (25). Y es

(24) MESSER, A. Filosofía y Educación. Edit. Losada. B.
Aires, 1.958, Págs. 134 y 138.

(25) Confr. La crise de l'éducation et ses remèdes. Op.
cit. Pág. 41.

que, como dice Nassif, "La escuela se ve obligada a cumplir hoy funciones que antaño desempeñaban otras comunidades, tendiendo a convertirse en ambiente formativo integral, propicio para el desenvolvimiento autónomo de sus alumnos. En otros términos: echar las bases para que la vieja autoridad exterior se convierta en responsabilidad personal, esto es, en auténtico ejercicio de la libertad" (26).

Todo esto, como estrategia pedagógica aún no ha llegado a plantearse en términos de efectividad, diríamos que está alboreando una pedagogía de la corresponsabilidad, pero que todavía falta para que se dispongan de las bases suficientes para convertirla en sistema, y eso que desde los dos polos más opuestos, las dos concepciones de la vida que pugnan por disputarse la supremacía en Occidente, el cristianismo y el socialismo, se están dando pistas. Así, por ejemplo, la Iglesia nos dice: "Disipar en lo posible esa atmósfera de independencia y de excesiva libertad que respira la juventud en nuestros días y que le lleva a rechazar toda autoridad y todo freno; y procurar suscitar y formar el sentido de la responsabilidad, recordando que la libertad no es el único entre todos los valores humanos, aunque se encuentre entre los primeros, sino que tiene sus límites intrínsecos

(26) Op. cit. Pág. 134.

en las normas ineludibles de la honestidad, y extrínsecos en los derechos correlativos de los demás, tanto de cada uno en particular como de la sociedad tomada en su conjunto... Hay que ayudar a los niños y a los adolescentes, teniendo en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica, para desarrollar armónicamente - sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin - de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en el recto y laborioso desarrollo de la vida y en la consecución de la verdadera libertad, superando los obstáculos con franqueza y constancia de alma" (27).

El socialista polaco Bogdan Suchodolski, por otra parte, que en su denso Tratado de pedagogía dedica - gran parte al tema de superar los conflictos histórico- dialécticos hombre-civilización, objetivismo-subjetivismo, individualista-colectivista, tradición-actualidad y otras antinomias por el estilo, dice en el capítulo concerniente a la alternativa entre libertad y la coerción: "La polémica se agudizó muy especialmente en el periodo comprendido entre las dos grandes guerras mundiales. Libertad o coacción, tal era el motivo de la disputa... En el siglo XX ambas han encontrado una aplicación radical, pues las

(27) Confr. OBREGÓN, L. La educación en la mente del Vaticano II. Op. cit. Págs. 297-298.

teorías liberales nunca como ahora se habían podido expresar con una argumentación tan rica en esta época de desarrollo de las ciencias biológicas y psicológicas... Las ideas autoritarias no tuvieron nunca una base filosófica tan sólida como en esta época de desarrollo de las ciencias histórico-sociales... En realidad, cuando afirmamos -y ello ocurre a menudo- que en el siglo XX se ha operado una gran revolución pedagógica o que se está operando, no dejamos de ser presa de un cierto espejismo" (28). Y al fin concluye: "A la luz de este cambio observamos la falsedad de la alternativa entre autoritarismo y liberalismo, entre educador y educando. Ni el educador ni el alumno pueden considerarse como el centro de la actividad educacional si el uno sólo representa la tradición y el otro únicamente la evolución espontánea. Pero tanto uno como el otro podrán hacer valer sus derechos en ese sentido si de un modo consciente y responsable conjugan sus esfuerzos hacia el futuro" (29). Ante esto último no tiene explicación que otro ideólogo marxista (30) diga todavía: "Permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación: si ser rousseauniano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza, introdu

(28) SUCHODOLSKI, B. Op. cit. Edic. Península, Barcelona, 1.971, Pág. 203.

(29) Ibidem. Pág. 205.

(30) GRAMSCI, A. La alternativa pedagógica. Edit. Nova Terra, Barcelona, 1.976, Pág. 186.

ciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de la autoridad", porque lo que sí está claro es que "La educación debe abrirse paso entre la Scila del *laissez-faire* y la Caribdis de la prohibición" (31). Los criterios fundamentalmente autoritarios quedan definitivamente desfasados, entre otras razones porque la educación es obra de lo que Gentile llama espíritu y éste no admite ni la fuerza ni la coacción (32) y, por otra parte, vemos que también se ha llegado a la desmitificación de las utopías permisivas. La educación, contra lo que opina Rogers y todos los seguidores de Rousseau, es una necesidad al par que una exigencia para que el hombre de hoy se incardine o adapte a una cultura en la que están comprometidamente implicados, como acabamos de demostrar, los conceptos de autoridad (sujeción, coerción, etc.) y libertad (liberación, permisividad, etc.) con todas sus derivaciones o consecuencias de orden, obediencia, disciplina, etc., y sus contrarios, anarquía, desorganización, libertinaje, etc..

Por todo lo cual no hay más solución que una nueva pedagogía salga al encuentro de ese "oppositum" y lo supere realmente. Y, a nuestro juicio, esa solución pa

(31) Confr. ARMANDO, A. Freud et la education. E.S.F. Paris, 1.974, Pág. 21

(32) Confr. MANTOVANI, J. La educación y sus tres problemas. Op. cit. Pág. 45.

sa por esa responsabilidad compartida o corresponsabilidad entre educador y educando de que ya hemos hablado, el término intermedio en la relación educativa, que es circular y no lineal. ¿Y, cómo hemos de entender dicha corresponsabilidad?. Como la cualidad o condición de toda persona libre y consciente del valor moral y transcendental de sus actos. Es verdad que es condición indispensable de -- ella la libertad, pero no lo es menos que la responsabilidad se deriva, a su vez, de los conceptos de deber y obligación. Y esto es lo que no han tenido en cuenta las teorías permisivas en la mayoría de sus realizaciones, por -- lo que al no reconocer otros criterios o valores que los que nacen y acaban en la propia individualidad, se ven -- obligadas a tener que dejar paso a una expectativa nueva en educación basada principalmente en la necesidad de desarrollar en el educando, una autonomía sí, pero una autonomía responsable.

Corresponsabilidad que por parte del educador consiste en respetar, ante todo, a la personalidad del -- educando, que es un ser libre, que tiende a desarrollarse según sus propios intereses y necesidades, con unos recursos individuales de orden físico, intelectual, moral, social y religioso, capaces de perfeccionarle y de hacerle un hombre auténtico para consigo mismo y para la sociedad en que está inserto.

El educador ha de ser igualmente responsable ante los padres, que no es que dimitan sino que delegan - en él la educación de sus hijos, lo que no impide que le puedan pedir cuentas en aquellos momentos o actos del proceso educativo de los mismos en que consideren que su proceder no es correcto o que presenta lagunas en la atención que dicho proceso exige.

Y, en tercer lugar, el educador tiene que responder también ante la sociedad que le ha conferido tal - misión, ya que el educando no es un ser obsoleto, sino -- que, además de pertenecer a una familia, se debe a una comunidad o sociedad que le sustenta como individuo y a la cual tiene que prestar sus servicios, aunando el bien o - beneficio propio con el bien común de los demás.

La responsabilidad que se refiere o es atri-- buible en la relación educativa al educando, también es - triple. Con respecto a sí mismo se llama autoresponsabilidad y tiene la más cabal expresión en la frase "self made man" hacerse a sí mismo. El educando tiene que sentirse - responsable de su ser físico, de su conducta moral, de su instrucción, de su adaptación a una cultura que va desde lo infinitamente grande (los espacios siderales, cuya ex- ploración se va haciendo posible día a día), hasta lo in- finitamente pequeño (virus, bacterias y microorganismos - de todo tipo) para cuya observación la tecnología ofrece ya los más finos instrumentos.

Es responsable o tiene que sentirse responsable ante los demás hombres, que, si bien le han reconocido como uno de tantos portadores de esos derechos que se llaman universales, ello exige por su parte un deber u -- obligación de que tales derechos humanos no sean conculcados ni por él ni por sus semejantes.

Y, digamos finalmente, que ha de sentirse responsable, sobre todo, ante Dios, que al crearle o determinarle existencialmente como persona, "rationalis naturae individua substantia", le ha dotado de libre albedrío, lo que supone hacerle responsable de todo lo que su existencia implica, immanencia y transcendencia a la vez.

Pero esto, que parece sencillo, no lo es tanto en cuanto que la problematización del hecho educativo -- se complica con las paradojas que presenta esa correspondencia de que hablamos. Y así, por parte del educador, la primera contradicción surge porque, siendo la responsabilidad indeclinable, sucede que el hecho educativo no -- obedece a una sola causa, sino que resulta de la convergencia cuando menos, de estos tres factores: escuela, familia y comunidad o entorno social. Es pues, una responsabilidad limitada la que detenta el profesor, ya que lógicamente una persona no puede responder de una tarea que -- sobrepasa sus posibilidades.

Por otra parte, sabemos que se pueden delegar

en otros, poderes, competencias o la realización de ciertas cosas, como hacen los padres con los profesores respecto a la educación de sus hijos, pero la responsabilidad, moral y jurídicamente, no se puede delegar en otros; aun en el caso de poder servirnos de colaboradores tenemos que sentirnos responsables de lo que estos hagan, aunque nosotros no lo hubiéramos hecho así (33).

Una tercera dificultad radica en el hecho de que no se trata en este caso de una responsabilidad exclusivamente individual o personal, sino que es exigible también dentro de un contexto social o colectivo cual es el pueblo o el Estado.

En cuanto a la referente al alumno, nos preguntamos: ¿Siempre, a cualquier edad, éste es capaz de ser auto-responsable de sus actos?... No olvidemos que la responsabilidad exige una consciencia psicológica y social, al mismo tiempo, lo cual supone un proceso largo de adquisición y desarrollo, una génesis que demanda una conciencia moral y determinada experiencia, lo que, a su vez, exige igualmente cierta madurez intelectual y volitiva. Además de aceptar de antemano un poder que sancione las irresponsabilidades que podamos cometer. Y todo ello no -

(33) Confr. PERETTI. A. (de). Elements pour une théorie - Psycho-sociologique de la responsabilité. Pages Docu-
mentaires n° 43. Págs. 1-16.

es innato como pretenden los seguidores a ultranza de la no-directividad. Es pues, por esto por lo que se hace imposible una pedagogía "permissiva", una pedagogía sin coerción, y, en definitiva, una libertad sin autoridad (34).

(34) Confr. GAGEY, J. Point de vue psychologique sur la responsabilité. Pages Documentaires, n° 43, Págs.17-26.

C O N C L U S I O N E S

En etapas de transición como son las que atraviesa la humanidad ahora, en una época marcada por la necesidad de cambios socio-económico-políticos, en que las relaciones entre países y personas tienen que amalgamar - diferencias en aras de la convivencia y coexistencia universal, y en la que la educación de los individuos tiene que plantearse en términos de adaptatividad, parece indispensable disponer de imaginación y creatividad para idear y poner en marcha nuevos sistemas escolares desde el ámbito primario hasta la Universidad.

Por ello, cualquier cosa que se presente como nueva o innovadora alcanza un éxito más espectacular que en otros periodos históricos y esto es lo que ha sucedido con la no-directividad o teoría pedagógica de Rogers. Y - decimos que ha sucedido, porque pese a su carácter vanguardista, a que sea más o menos práctica y viable o a la gran carga polémica en favor o en contra que ha despertado en los últimos quince años, ya no parece aventurado -- afirmar que ha pasado su periodo álgido y que tiende a -- quedar de ella lo verdaderamente válido.

Tan es así que el propio autor reconoce sus - fallos y desventajas ya que en varias ocasiones nos ad-

vierte de que lo que cuenta en su concepción no es la ausencia de dirección, y la total concesión de libertad, como pensó en un principio, sino que lo importante es la actitud del profesor respecto a las iniciativas del alumno. En su libro Freedom to Learning habla de self-directed (autodirección) y facilitating (facilitación) deduciéndose de ello no una absoluta no-directividad, sino más bien una enseñanza menos directiva.

La más prudente crítica de Rogers consistiría en afirmar que es excesivamente sugerente su doctrina pedagógica, pero, no se pueden aceptar todos sus criterios por ser demasiado utópico. Por otra parte, el mayor bagaje de sus estudios no son otra cosa que sus experiencias vividas como psicoterapeuta o como profesor de psicoterapia. Sin haber salido de este terreno intenta traducir -- sus resultados al campo más general y complejo de la educación, y resulta que la terapia centra en el cliente no puede ser lo mismo que la enseñanza centrada en el alumno. Entre otras razones porque ni la formación ni la instrucción son o pueden considerarse homologables a la psicoterapia. La relación educativa es diferente a la terapéutica en cuanto a su naturaleza o esencia, y tanto por lo -- que se refiere al objeto o fines de ambas como por los sujetos que intervienen en una y en otra y por el método o camino a seguir.

No es lo mismo desarrollo perfectivo que corrección de anomalías, como no es igual educar que curar, aunque a veces haya que recurrir a una pedagogía terapéutica y otras a una terapia educativa.

La terapia tiene como fin la eliminación de un desequilibrio o desajuste mental y afectivo que tiene su origen en el propio sujeto. El alumno es un sujeto normal a quien hay que dotar de unos conocimientos o contenidos y de unos principios o criterios de acción, y esto ha de lograrse no sólo con facilitar su desarrollo individual sino, al mismo tiempo, encauzándolo y dirigiéndolo para que sea integral y armónico.

El cliente tiene siempre o se presenta ante el psicoterapeuta con un problema que es verdaderamente su problema, y cuenta con la madurez o consciencia consiguiente para reconocerlo y manifestarlo; el alumno, sobre todo a determinados niveles de edad y desarrollo, no siempre hace de la educación un problema y tiene consciencia de su ignorancia o inmadurez emotiva.

La acción del terapeuta sobre el cliente se agota en cuanto está resuelto el problema de éste. La acción del maestro sobre el alumno no se acaba con la educación de éste, que es inacabable.

En la relación terapeuta-cliente hay dos per

sonas autónomas en cierto modo idénticas, ambas conocedoras del problema: el uno por haberlo estudiado y el otro por haberlo vivido, mejor dicho por estar viviéndolo. Si hay diferencia entre ambos aspectos es la que existe entre el conocimiento sapiencial y el saber experiencial o vivencial, que diría Bergson.

En la relación profesor-alumno, muy parecida a la del maestro-aprendiz, no puede ser de igual a igual, sería equiparar la ciencia con la nesciencia o ignorancia, la preparación con la impericia, la madurez con la inmadurez.

Y, como hemos llegado ya, después de todo lo recogido y expuesto en este estudio, al momento de resumir a modo de conclusiones lo que parece más importante y permanente en las teorías pedagógicas de Carl R. Rogers, o lo que es lo mismo, lo que creemos que hay en ellas de viabilidad y de limitaciones, dejando aparte, porque ya lo hicimos a su tiempo, las implicaciones puramente filosóficas, psicológicas y sociológicas, nos referiremos por último, exclusivamente a las vertientes más definidas de la proyección educativa de la no-directividad, y distinguiendo, en beneficio de una más clara sistematización, los aspectos positivos y negativos de la misma.

A. Aspectos positivos

a) En cuanto al hecho educativo:

- 1º De forma general puede admitirse que el roge--
rismo es portador de gran fecundidad en mate--
ria de educación, puesto que el respeto a la -
libertad y autonomía del educando para el desa
rrollo de su personalidad, dentro de ciertos -
límites, es algo incuestionable para la pedago
gía de hoy. Es evidente que en tanto se flexi-
biliza, haciéndola menos coercitiva, la acción
educativa; en tanto que se reviste de mayor au
tenticidad y congruencia la relación pedagógi-
ca, se hace posible en el educando una mayor -
responsabilidad al darse cuenta que, si bien -
obra para sí, ha de hacerlo siempre abierto a
la experiencia y a los "otros".
- 2º La confrontación real de diferentes puntos de
vista, la constatación de experiencias y opinio
nes, la búsqueda de la armonía entre el indivi
duo y su ambiente natural, cultural y social,
previenen contra el dogmatismo de ideas y cong
cimientos, no se advienen fácilmente con el -
conformismo en conducta y actitudes y se llega
a la comprensión, sinceridad y armonía consigo
mismo.

3º Cuando se presiona directamente sobre alguien, con un juicio o un consejo (intervención estructurante), el presionado se ve inducido a reaccionar en sentido contrario al que se presiona, no ve la conveniencia y sí el "acorrallamiento".

4º Una acción que parte de ciertos supuestos rogerianos, como son la autodirección, el autocontrol y la libre expresión, aunque en muchos casos peque de utópica, incita a la originalidad y a la creatividad, connotaciones precisas de la autenticidad.

b) Por lo que se refiere a la relación maestro-alumno:

1º Rogers ha desvelado los riesgos inherentes de que el profesor anule al discípulo y le abrume con su superioridad en saber y en poder, como se achaca a la pedagogía de la sujeción y de la vigilancia constante, donde el individuo renuncia a su responsabilidad y dimite de su autonomía. La sumisión del educando y el excesivo paternalismo o proteccionismo del educador son los dos polos opuestos que la educación tiene que amigar o flexibilizar.

2º Más que favorecer la enseñanza, debe hacerse -- hincapié en la facilitación del aprendizaje, lo que exige la adaptación de los contenidos a los

intereses y necesidades del alumno; a la motivación artificiosa ha de oponerse la motivación intrínseca. Las situaciones problemáticas de una enseñanza centrada en el alumno provocan aprendizajes verdaderamente significativos.

3º Los alumnos no están sólo para recibir, sino -- que como sujetos activos de la enseñanza tienen que comunicar, investigar, discutir, trabajar y tomar decisiones conjuntamente con el -- profesor, lo que aleja de éste la rutina y -- otras degradaciones tales como el recurso a la amenaza y a todo tipo de imposiciones, a veces inútiles e ineficaces.

4º Cuando el alumno se ve liberado en cierto modo de la autoridad indiscutible del maestro y se la acostumbra a la autonomía responsable, cuando se suaviza la relación de dependencia y se favorece la iniciativa personal, los riesgos -- del autoritarismo y de la rebelión desaparecen o se aminoran.

c) Por lo que respecta a las instituciones educativas:

1º Rogers propugna que las clases se conviertan -- en recintos o zonas de ayuda para los escolares, donde estos encuentren todos los instrumentos e informaciones que ellos mismos deseen, --

más bien que se les impongan; que sean como laboratorios donde las experiencias se consideren como cosas propias y no como exteriores a su voluntad.

- 2º Porque la enseñanza no es una transmisión o --
transplante de comportamientos o ideas, sino al
go que nace en cada individuo cuya semilla está
con él y que se desarrolla y crece únicamente -
si se favorecen las condiciones para su germinaci
ción, crecimiento y fruto. El caldo de cultivo
y el campo de experimentación es la clase con -
su clima y su entorno, con sus elementos constiti
tutivos y sus ingredientes.
- 3º En el grupo-clase, nunca alumnos y maestros de-
berán encontrarse en conflicto por existir en -
todo momento comunicación libre, diálogo abier-
to y relación afectiva. Al eliminar o reducir -
al mínimo el control externo, las notas y los -
exámenes, las clasificaciones y competiciones,
desaparece la rivalidad y el egoísmo.
- 4º La escuela, en fin, debe ser motor de cambio y
mirada hacia el futuro, más que instrumento del
inmovilismo; donde todo se conforme y dirija al
educando, profesores, programas, disciplina, -
etc., y no al revés. Lo que no quiere decir que

el alumno sea el dictador y todo lo demás esté -
subordinado a él.

B. Aspectos negativos.

a) En cuanto a la enseñanza:

- 1º No admitir que existe el intercambio de saberes y de experiencias entre dos personas (profesor y alumno) de diferente nivel, es tanto como hacer inútil una ciencia como es la Didáctica -- que ha llegado a un alto grado de desarrollo - teórico y tecnológico.
- 2º Si el profesor se abstiene de informar al alumno, de ampliar su campo experiencial, porque éste no se lo demande, resultará una insuficiencia de saber o una deficiencia del aprendizaje, y, cuando menos, hacerlo difícil y hasta inalcanzable en muchos casos.
- 3º Enseñar es siempre, no solamente indicar o desvelar, sino dar algo, y Rogers no quiere dar nada al alumno, y sí simplemente ayudarlo para que él lo saque de sus propias potencialidades. Pero, sucede que el innatismo de las ideas o la predeterminación de la ciencia infusa niega toda posibilidad de evolución y progreso.
- 4º El individuo, abandonado a su libertad, podrá adaptarse al medio físico o natural, pero no -

al cultural y social que es muy diferente de -
áquel. Sería tanto como dejarle incomunicado -
en una isla o desierto.

b) Por lo que se refiere a la educación:

- 1º La actitud rogeriana no puede suplir o substituir el hecho de la educación puesto que tiene por principio no educar, ya que concibe esta acción como un conjunto de formas sin contenido preciso.
- 2º Una actitud no-directiva de parte del educador priva al alumno de normas y criterios de conducta que éste no es capaz de descubrir por sí solo. Su fragilidad e inseguridad hace indispensable, sobre todo en las etapas de la infancia y adolescencia, la ayuda del adulto como guía y autoridad para discernir el bien del mal y la verdad de lo erróneo.
- 3º De la misma manera que el niño sin un medio familiar afectivo y amoroso se siente desgraciado, sin una autoridad en la escuela que le guíe y dirija se sentirá desorientado. Abandonarlo a su carga incontrolada de emotividad supone condenarle a perturbarse a sí mismo y a perturbar a los demás al carecer de dominio propio.
- 4º Si se persigue la educación, habrá necesariamen

te que admitir la intervención del educador, y, sea cualquiera su estilo o modalidad, ella será siempre bien recibida y hasta deseada por los propios educandos. Ahora bien, permisividad y prohibición, o lo que es lo mismo, libertad y autoridad, han de conjugarse en educación de tal forma que ni se permita lo que es prohibitivo ni se prohíba lo que es permisible.

c) La influencia del Maestro:

- 1º Sobre el plano institucional es imposible pensar, como quiere Rogers, en la ausencia de la influencia del maestro sobre los alumnos. Por otra parte, la existencia de un "modelo" de directividad es inevitable. Es la autoridad reconocida del maestro que da confianza al alumno en todo momento.
- 2º El ejemplo del educador responde igualmente a una necesidad imperiosa. De la imitación a un modelo físico se llega a la identificación con él, cuya acción e influencia dé como resultado la conquista de la autonomía. Al negar Rogers la imitación y la identificación ("sé tú el que eres") está interrumpiendo la evolución de la personalidad.
- 3º De las tres etapas que señala Piaget en la evo-

lución del niño (autismo, egocentrismo y sociabilidad), o de los tres estadios de Wallon (sincretismo, individualidad y sociabilidad), Rogers se estanca en el segundo lugar de ambas concepciones.

- 4^o Digamos, por último, que tanto Rogers como los pedagogos no-directivistas que le siguen, caen en el parcialismo o en la presunción de que sólo por las vías que ellos propugnan se puede -- llegar al establecimiento de un orden nuevo en la educación y en el campo de las relaciones humanas.

Podríamos acabar este trabajo pensando, como lo han pensado muchos de los seguidores o admiradores de Rogers, que las teorías pedagógicas de éste precisan de revisión y reparos para ser llevados a la práctica, y decir, como dice Snyder en su obra varias veces citada, que en ellas hay algo de esperanzas aunque también muchos temores. Pero, no puede quedar en esto el resultado de nuestro trabajo e investigación, porque dicha doctrina pedagógica se ha ampliado bastante con otros nombres y concepciones educativas, cuyo común denominador es la carencia de prohibiciones, de autoridad y de sanción, lo que hace imposible cualquier pedagogía.

La teoría de la responsabilidad, como lugar de

encuentro entre la autoridad del profesor y la libertad otorgable al alumno, pese también a su dificultad, nos parece el camino más viable y abierto a la esperanza para lograr la pedagogía de acuerdo con las exigencias de la sociedad actual, con las corrientes educativas predominantes y con los derechos y deberes del individuo de hoy y de mañana. Un mañana que tampoco se puede decir que está lejano ni que vaya a ser inmutable, si bien la educación humana, al par de cambios y adaptaciones, tendrá que tener en cuenta siempre unos valores permanentes, inmanentes y trascendentes a la vez.

BIBLIOGRAFIA CITADA O CONSULTADA

I. Tratados y obras unitarias

- AGAZZI, A. Historia de la Filosofía y la Pedagogía. Edit. Marfil, S.A. Alcoy, 1.971. 3 Vol. (Versión española de G. Gironés).
- ALLPORT, G.W. Structure et développement de la personnalité. Edic. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, 1.980.
- ARMANDO, A. Freud et l'éducation, E.S.F. París, 1.974.
- ARNAU, J. Motivación y conducta. Edit. Fontanella, Barcelona, 1.974.
- BANY, M.A. et JOHNSON, L.V. Dynamique des groupes et éducation. Edit. Dunod, París, 1.969 (Hay traducción española de la Edit. Aguilar, Madrid).
- BERGE, A. La libertad en la educación. Edit. Kapelusz. B. Aires, 1.959.
- BLAZQUEZ, F. Emmanuel Mounier. EPESA, Edic. Madrid, 1.972.
- BLOCH, M.A. Philosophie de l'Education Nouvelle. P.U.F. - París, 1.948 (Hay traducción española de la Edit. - Kapelusz, B. Aires, 1.955).
- BODE, Boyd H. Teorías Educativas Modernas. U.T.E.H.A. México, 1.958.
- BRENNAN, R.E. O.P. El maravilloso ser del hombre. (Estudio sobre la Naturaleza humana). Edit. Morata, Madrid, 1.964.
- BRENNAN, R.E. Psicología General. Edic. Morata, Madrid, - 1.952.
- BRUGIDOUX, J.P. y otros. Pédagogie et psychologie des groupes. Edit. de L'EPI, París, 1.964. (Hay una traducción española de Edit. Nova Terra, Barcelona, - 1.967).
- BRUNELLE, L. ¿Qué es la no-directividad? Edic. Narcea, Madrid, 1.975.
- CATTELL, R.B. El análisis científico de la personalidad. Edit. Fontanella, Barcelona, 1.972.

- CLAPAREDE, E. L'Education Fonctionnelle. Edit. Delachaux, et Niestle, Neuchatel, 1.968.
- CORNATON, M. Análisis crítico de la no-directividad. Edit. Mersiega, Madrid, 1.977.
- COSTA, J.B. (de) Da Pedagogia Não-directiva como pedagogia personalista. Cadernos do Centro de Investigação Pedagogica, 2. Public. de la Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1.966.
- CORREL, W. El aprender. Edit. Herder, Barcelona, 1.969.
- CRUCHON, G. Iniciación a la Psicología dinámica. (Versión española de J. Zahonero) Edit. Marfil. Alcoy, 1.965.
- CRUCHON, G. Psicología Pedagógica. Vol. I. Las transformaciones de la infancia. Edit. Razón y Fe, S.A. Madrid, 1.969.
- CURRAN, Ch. L'entretien non directif. Edit. Universitaires. París, 1.967.
- DARROW, F. y VAN ALLEN, R. Actividades para el aprendizaje creador. Edit. Paidós, B. Aires, 1.965, 144 págs. en 8ª alargada.
- DEWEY, J. El niño y el Programa escolar. Mi credo pedagógico. Edit. Losada, B. Aires, 1.962.
- DIETRICH, Th. Pedagogía socialista. Edic. Sígueme, Salamanca, 1.976.
- DOTTRENS, R. La crise de l'éducation et ses remèdes. Edic. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, Suisse, 1.971.
- DURKHEIM, E. Education et Sociologie. P.U.F. París, 1.966.
- DURR, O. Educación en la libertad. Edic. Rialp, S.A., Madrid, 1.957.
- FARAU, A. y SCHAFFER, H. La psicología profunda desde sus orígenes a nuestros días. Edit. Espasa Calpe, Madrid, 1.963.
- FAURE, P. Ideas y Métodos en la Educación. Edic. Narcea, Madrid, 1.962.
- FERRY, G. El trabajo en grupo. (Hacia la autogestión educativa). Traduc. de "La pratique du travail en groupe" de la Edit. Dunod. (París, 1.970) Edit. Fontanella, 2ª Edic. de 1.972.

- FRANK, M. y BILL, E. De Skinner a Rogers. Dos maneras contras-
tantes de encarar la educación. Edit. Boum, B.A. -
1.972.
- FREEMAN, F.N. La Pedagogía Científica. Edit. Losada, B. -
Aires, 1.944.
- FREINET, C. Por una escuela del pueblo. Edit. Fontanella.
Barcelona, 1.972.
- FREIRE, P. La educación como práctica de la libertad. Edit.
Tierra Nueva, B. Aires, 1.974.
- FREUD, S. Introduction a la Psychanalyse. Edit. Petite Bi-
bliothèque Payot. París, 1.964.
- GAGNE, R.M. Las condiciones del aprendizaje. (Traduc. de
A. de la Orden y A. González). Edit. Aguilar, Madrid,
1.970.
- GALINDO, M.A. Historia de la Educación. I. Edades Antiguas
y Media. Edit. Gredos, Madrid, 1.960.
- GARCIA HOZ, V. A educação de hoje. Edit. Fundação Calous-
te Gulbenkian, Lisboa, 1.967.
- GARCIA HOZ, V. Cuestiones de Filosofía individual y social
de la Educación. Edic. Rialp, S.A., Madrid, 1.962.
- GARCIA HOZ, V. Educación Personalizada. Edit. Rialp. Ma-
drid, 1.981.
- GARCIA HOZ, V. Principios de Pedagogía Sistemática. Edic.
Rialp, S.A. 1.960.
- GIBBS, B. Freedom and Liberation. Edit. Roy Edgley. Sussex
University Press, London, 1.976.
- GIBBS, J. Manual de Dinámica de Grupos. Edit. Humanitas.
B.A., 2ª Edic. 1.966, Cap. III.
- GIMENO SACRISTAN, J. Autoconcepto, sociabilidad y rendi-
miento escolar. Publ. del INCIE. Servicio de Publi-
caciones del M.E. y E. Madrid, 1.976.
- GLOTON, R. y C. CLERO. La creatividad en el niño. Edic. -
Narcea, S.A., Madrid, 1.972, 224 Págs.
- GONZALEZ ALVAREZ, A. Filosofía de la Educación. Edic. de
la Universidad N. de Cuyo, Mendoza (Argentina) 1.952.

- GORDILLO, M^o. V. La orientación en el proceso educativo. Edic. Univ. de Navarra, S.A. Pamplona, 1.973.
- GOTTLER, J. Pedagogía sistemática. Edit. Herder, Barcelona, 1.962.
- GRAMSCI, A. La alternativa pedagógica. Edit. Nova Terra, Barcelona, 1.976.
- GUSDORF, G. ¿Para qué los educadores?. Traduc. de C. Rodríguez y Luisa León, Madrid, 1.969.
- HAMELINE, D. y DARDELIN, M.J. La liberté d'apprendre. - Les Editions Ouvrières, París, 1.967.
- HANNOUN, H. L'attitude non-directive de Carl Rogers. Les Editions ESF. París, 1.972.
- HERBART, J.F. Pedagogía General derivada del fin de la Educación. Traduc. de L. Luzuriaga. Edic. "La Lectura" Espasa Calpe, Madrid, 1.935.
- HENZ, H. Tratado de Pedagogía sistemática. Edit. Herder, Barcelona, 1.960.
- HESS, R. La pedagogía institucional hoy (Trad. de M. Gómez Molleda) Narcea, S.A. Ediciones, Madrid, 1.976.
- HOVASSE, C. Cómo educar a los niños en la libertad. Edit. Fontanella, Barcelona, 1.966.
- HUBERT, R. Historia de la Pedagogía. Edit. Kapelusz, B. - Aires, 1.959.
- YPARRA, O. Didáctica Moderna, Edit. Aguilar, Madrid, 1.962.
- JASPERS, K. Filosofía. Edic. de U. de Puerto Rico, Rev. - de Occidente, Madrid, 1.958. Dos tomos.
- JIMENEZ FAJARDO, J. La Técnica de la conversación en Psicoterapia centrada sobre el cliente y en la dirección espiritual. Public. del CEPPAM. Granada, 1.957.
- JOUSSELIN, J. Le devenir de l'éducation, 1.968.
- JUIF, P. y LEGRAND, L. Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea, Edic. Narcea, Madrid, 1.980.
- JUNG, C.G. Psychologie et Education. Edic. Buchet/Chastel, París, 1.963.
- KATZ, D. Manual de Psicología. Edic. Morata, Madrid, 1.968.

- KERLINGER, F. The Origin of the Doctrin of Permissiveness in American Education. Nov. 1.956. Progressive Education y Abril 54 (Educational Theory, Vol. 4, nº 2, Abril, 1.960.
- KIEFFER, F. La autoridad en la familia y en la escuela. Edic. FAX, Madrid, 1.951.
- KIERKEGAARD, S. L'Existence. P.U.F. París, 1.962.
- KRIEKEMANS, A. Pedagogía General. Edit. Herder, Barcelona, 1.968.
- KOHL, H.R. Autoritarismo y libertad en la enseñanza. Edic. Ariel, Barcelona, 1.972.
- KUNKEL, F. Psicoterapia del carácter. Edic. Marfil, Alcoy, 1.966.
- KUNZ, L. Quand les élèves participent aux responsabilités. Trad. del alemán por A. Kessler. Les éditions ouvrières, París, 1.970.
- LACROIX, J. El personalismo como anti-pedagogía. Trad. de Carlos Díaz. Edic. Guadiana, Madrid, 1.973.
- LARROYO, F. Historia General de la Pedagogía. Edit. Porrúa S.A., México, 1.960.
- LEWIN, K. Dinámica de la Personalidad. (Trad. de A. Villar) Edit. Morata, Madrid, 1.969.
- LEWIN, K. Psychologie Dynamique. (Les relations humaines). Press. Universitaires de France. París, 1.967.
- LOBROT, M. L'animation non-directive des groupes. Publ. - Payot, 1.974 (París).
- LOBROT, M. La pédagogie institutionnelle. Edit. Gauthier-Villars, París, 1.970.
- LOWENFELD, V. y BRITTAIN, L. Desarrollo de la capacidad creadora. Edit. Kapelusz, B. Aires.
- LOWITH, K. De Hegel a Nietzsche. La quiebra revolucionaria del pensamiento en el siglo XIX (Marx y Kierkegaard) Edit. Sudamericana, B. Aires, 1.968.
- MAKARENKO, A.S. Poema pedagógico. Edit. Planeta. Barcelona, 1.967.

- MARCOUSE, L. Filosofía Americana. Edic. Guadarrama. Madrid, 1.969.
- MARIAS, J. Historia de la Filosofía. Edic. Revista de Occidente, Madrid, 1.952 (6ª Edic.).
- MANTOVANI, J. Educación y plenitud humana. Edit. Ateneo, B. Aires, 1.960.
- MAYER, F. Historia del pensamiento pedagógico. Edit. Kapelusz, B. Aires, 1.967.
- MESSER, A. Filosofía y educación. Edit. Losada, B. Aires, 1.958.
- MILLAN PUELLES, A. La estructura de la subjetividad. Edic. Rialp, S.A. Madrid, 1.967.
- MILLAN PUELLES, A. La formación de la Personalidad Humana. Edic. Rialp, Madrid, 1.963.
- MILLOT, A. Las grandes tendencias de la Pedagogía contemporánea. Edic. UTEHA, México, 1.941.
- MONTAIGNE, M. Ensayos Pedagógicos. (Trad. y prólogo de - Luis de Zulueta). Edic. Anaya, Madrid, 1.968.
- MORANDO, D. Pedagogía. Edit. L. Miracle. Barcelona, 1.953.
- MORIN, L. Les charlatans de la nouvelle pédagogie. (Interrogations d'un jeune professeur en sciences de l'éducation). Press Universitaire de France, París, 1.973, Hay trad. española de Edit. Herder, Barcelona, 1.975.
- MORRIS, CH. Varieties of Human Value. Press University of Chicago, 1.965.
- MOURNIER, E: Le Personalisme. Col. "Qui sais-je". Edit. PUF. París, 1.950.
- MURY, G. Introduction a la non-directivité. "Regard" E. - Privat, 1.973.
- MULLER-ECKHARD, H. Educación sin coerción. Edit. Herder, Barcelona, 1.966.
- NASH, P. Libertad y autoridad en la educación. Edit. Paz, México, 1.968.
- NASSIF, R. Pedagogía de nuestro tiempo. Edit. Kapelusz, B. Aires, 1.965.

- NEILL, A.S. Hijos en Libertad. Edic. Granica, Barcelona, 1.976.
- NEILL, A.S. Libres enfants de Summerhill. Edit. Maspéro, París, 1.970.
- OBREGON, L. La educación en la mente del Vaticano II. - Edit. Studium, Madrid, 1.962.
- ORTIZ DE MONTOYA, C. Historia de la Educación y de la Pedagogía. (Dos vols.) Publ. de la F. Ciencias de la Educación, Paraná, 1.968.
- PACIOS, A. Filosofía de la Educación. Public. del C.S.I.C. Madrid, 1.947.
- PAGES, M. L'orientation non-directive en Psychotherapie - et en psychologie-sociale. Edit. Dunod. París, 1965, (Hay versión española de la Edit. Paidós, B. Aires, 1.976, con el título de Psicoterapia Rogeriana y - Psicología Social no-directiva).
- PALACIOS, J. La cuestión escolar. Edit. LAIA, Barcelona, - 1.978.
- PERETTI, A. Les contradictions de la culture et de la pédagogie. Edic. EPI. París, 1.969. (Hay versión española de la Edit. Studium, Madrid, 1.971).
- PERETTI, A. Liberté et relations humaines. Edit. D'EPI. - París, 1.967 (Hay traduc. española de Edic. Morata, Madrid, 1.971).
- PIEPER, J. El descubrimiento de la realidad. Edic. Rialp, S.A. Madrid, 1.974.
- PIERON, H. Tratado de Psicología Aplicada. Edit. Kapelusz, B. Aires, 1.956 (2ª Edic.).
- PLATON. La República o El Estado. Biblioteca EDAF, Madrid, 1.979 (Trad. de Patricio Azcárate).
- POWELL JONES, T. El educador y la creatividad del niño. - (Traduc. de M. Gómez Molleda). Edic. Narcea, S.A. - Madrid, 1.973.
- PUENTE, M. de la. Carl R. Rogers: de la Psychotérapie à l'enseignement. Edic. EPI. París, 1.970 (Hay trad. española de la Edit. Razón y Fe. Madrid, 1.973).
- REPETTO, E. La personalización en la relación orientadora. Edit. Miñón, Valladolid, 1.977.

- ROGERS, C.R. Autobiographie, Edit. EPI. París, 1.971, -
(Traduc. del inglés de J. Hochmann y C. Dubernard).
- ROGERS, C.R. Freedom to learn. Edit. Charles E. Merrill,
Columbus (Ohio) 1.969. (Hay traduc. española de S.
Vetrano de Edit. Paidós (Argentina) bajo el título
de Libertad y creatividad en la Educación).
- ROGERS, C.R. Grupos de encuentro. Edit. Amorrortu, B. Ai
res, s/d.
- ROGERS, C.R. On becoming a person. Edit. Constable and -
Company, London, 1.967. (Existe trad. francesa de
E.L. Herbert. Edit. Dunond (París) con el título -
de Le développement de la Personne, y española de
L.R. Wainberg de la Edit. Paidós (Argentina) titula
da El proceso de convertirse en Persona.
- ROGERS, C.R. Orientación Psicológica y Psicoterapia. (Ver
sión española de Counseling and Psychoterapy de Pi--
lar Durán y M^a. Teresa Palacios). Edic. Narcea, S.A.
Madrid, 1.978.
- ROGERS, C.R. Psicoterapia centrada en el cliente. Edit.
Paidós, B. Aires, 3^a Edic. (Traduc. de Silvia Ju--
bert).
- ROGERS, C.R. y KINGET, G.M. Psychotèrapie et Relations -
Humaines. Public. Universitaires de Louvain. Louvain
1.966. (Traduc. española Edit. Alfaguara, Madrid, -
1.971).
- ROUGIER, L. Traité de la connaissance. Gauthier-Villars,
Edit. París, 1.955.
- ROUSSEAU, J.J. Emilio o de la Educación. Edit. EDAF, Ma-
drid, 1.964.
- SAN AGUSTIN. Obras Completas (Tomo III. Edit. SAC, Madrid.
- SAN CRISTOBAL, A. Filosofía de la Educación. Edic. Rialp,
S.A. Madrid, 1.965.
- SANTO TOMAS DE AQUINO. Questiones disputatae. De Veritate
L. XI (De Magistro).
- SAWIN, E.I. Técnicas básicas de evaluación. Edit. Magis-
terio Español. Madrid, 1.971.
- SCIACCA, M.F. El problema de la Educación. Edit. Luis Mi
racle, Barcelona, 1.957.

- SCHMID, J.R. El maestro-compañero y la pedagogía libertaria. Edit. Fontanella, Barcelona.
- SKINNER, B.J. Tecnología de la enseñanza. (Trad. de J.M. de la Mora). Edit. Labor, S.A. Barcelona, 1.970.
- SNYDERS, G. Où vont les pédagogies non-directives?. Press Universitaires de France. París, 1.973. (Hay trad. española de Edic. Paideia, Barcelona, 1.976.
- SPIEL, O. Disciplina sin castigo. Edic. L, Miracle. Barcelona, 1.969.
- STANLEY AHMAN, J; GLOCK, M.D. y WARDEBERG, H.L. La evaluación de los alumnos de la Escuela Primaria. (Versión española de C. Mailló). Edit. Aguilar, Madrid, 1.969.
- STENHOUSE, L. La disciplina en la Escuela. Edit. Ateneo, B. Aires, 1.974.
- SUCHODOLSKI, B. Tratado de Pedagogía (Traduc. de M. Sustamante). Edic. Península, Barcelona, 1.971
- TITONE, R. Metodología Didáctica. (Versión española de M. Rivas) Edic. Rialp, S.A. Madrid, 1.966.
- TOLSTOY, L. La escuela de Yasnaya Polyana. Edic. Olañeta, Barcelona, Palma de Mallorca, 1.978,
- TOURINÁN LOPEZ, J.M. El sentido de la libertad en la educación. Edit. Magisterio Español, Madrid, 1.979.
- ULMANN, G. Creatividad. Edic. Rialp, S.A. Madrid, 1.972.
- VARIOS. La no-directividad en la educación de la fe. Edic. San Pio X, Salamanca, 1.975.
- VARIOS. Por una reforma democrática de la enseñanza. Edit. Arauce, Barcelona, 1.975,
- VASQUEZ, A. y OURY, F. De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Vol. 1. Edic. François - Maspero, París, 1.971.
- VASQUEZ, A. y OURY, F. Vers une pédagogie institutionnelle. Edic. F. Maspero, París, 1.971.
- VIAL, J. La escuela rumbo al 2.001. Edit. Narcea, Madrid, 1.979.

ZARAGUETA, J. Pedagogía Fundamental. Edit. Labor. Madrid, 1.953.

ZÚBIRI, X. Naturaleza, Historia, Dios. Edit. Nacional, - Madrid, 1.963.

II. Revistas y publicaciones periódicas

Arbor, 131. Madrid, 1.956. La libertad como experiencia y como problema. M. YELA.

Boletín Centro de Documentación. nº 60 de Oct-Nov. 1.976, Págs. 32-39. La escuela como lugar de trabajo: extensión de la democracia a las escuelas. F. STOPSKY.

Bulletin de Psychologie. Febrero 1.963. París. "reflexión sur l'attitude non-directive en Pedagogie. J.C. FILLLOUX.

Cahiers Pédagogiques. Nº 81 de Mars, 1.969. París, VARIOS.

Cahiers Pédagogiques. Nº 152 de Marzo de 1.977. El poder en la escuela y en la clase. VARIOS.

Documento. A-25 del ICE de la Universidad de Barcelona, Julio 1.963, Seminario de Educación no-directiva. J. FERRANDEZ-SARRAMONA y OTROS.

Documento multigrafiado del Liceo de Sevres (París). En quete de la non directivité. B. HUNGRE.

Educadores nº 45 Nov-Dic 1.967. Las teorías de Carl Rogers S. SOPEÑA.

Educadores. Sep-Oct. 1.967. En el umbral de una nueva mutación en Pedagogía. P. GRIEGER.

Educadores nº 58 de Mayo-Junio 1.970. Madrid. El concepto de escuela y de maestro en la educación personalizada. V. GARCIA HOZ.

Education. Vol. 95 nº 2 Winter, 1.974. California, Can - Learning Encompass Both Ideas and Feelings?. Y -- otros artículos de Rogers C.R. ROGERS.

Escuela Española. nº 13 Sep. 1.979. Madrid. La disciplina en la obra de M karenko. Mª. C. LOPES.

La escuela en acción. nº 10415 de Enero. Madrid, 1.981,
¿Cómo educar la libertad del escolar?. O. FERNANDEZ
OTERO.

La nouvelle revue pédagogique, nº de Mayo 1.970, París,
Non-directivité. F. ANSELME.

La Revue des écoles. núms. 1, 2 y 3 de Sep., Oct. y Nov.
1.969 y 4 de Dec. 1.969. I. Karl Rogers: repères -
biographies et idées maitress. II. Rogèrisme et Pè
dagogie: L'Education Rogèrian. III. Rogèrisme et -
Pèdagogie: Un nouveau style de Relation. IV. Rogè-
risme et Pèdagogie: De l'école centres sur le mai-
tre a l'élève. J.P. BECKERS.

L'Ecole des parents. nº 7 del Julio-Agosto 1.966, París,
Le developpement de la personne. C. CONGE y F. DAU
GUET.

L'Educateur, nº 4 de Nov. 1.970 (Belgique) Rogers et la
non-directivité, P. YVIN.

"L'Education Nationale" nº 17 de 10 de Mayo 1.962. París,
La Education non-directive. G. LAPASSADE.

"L'Education Nationale" nº 22 de 14 de Juin de 1.962. "La
producción de una conferencia de C. Rogers. VARIOS.

"L'Education Nationale" nº 830 de Julio de 1.967. París,
Problematiche de la relation maitre-elève et dyna-
mique de la classe. J. ARDOINO.

"L'Education Nationale" nº 71 de 11 de Jui de 1.970. Di-
rectivité et non directivité. A. DE PERETTI.

Le Monde. Artículo aparecido 19-20 de Marzo de 1.972. -
(Pág. 8) París, Summerhill, symbole de la pedagogie
d'avant-garde. A. GALLOIS.

Les amis de Sèvres. nº 1 de 1.970. París, Editorial J.AUBA.

Les Etudes Classiques nº 4, Oct. 76, Págs. 359-365. Pour
une education participative. A. WILLOT.

Moniteur des Instituteurs et des institutrices Primaires.
I. Ecole culturelle. II. Ecole democratizante. III.
Ecole non-directive. Núms. de Diciembre 1.968 y -
Enero-Febrero de 1.969. L. ANDRIANNE.

Neue Zürcher Zeitung. núms. 19 y 21 de julio de 1.979. La
educación antiautoritaria, condenada al fracaso. R.
AFEMANN.

- Nouvelle Revue Pédagogique. Sep. de 1.969. Malone (Délgi que). Reflexiones y comentarios. L. BARBEY.
- Orientations n° 20 de Nov. de 1.966, París, Le beau risque de la Pédagogie non-directive. M.J. DARDELIN.
- Orientation n° 22 de avril de 1.968. Nouvelle perception du professeur, M.J. DARDELIN y D. HAMELINE.
- Pages Documentaires n° 43. Point de vue psychologique sur la responsabilité de J. GAGEIS. Psico-sociologie - de la responsabilidad de A. de PERETTI.
- Pédagogie n° 8, Oct. 1.971, París. Experiencia de pedagogie institutionnelle dans une classe de Français - en Cinquième I. F. BARDOT.
- Preparons d'avenir. Serie. La pédagogie et la monde moderne. nûms. 7 y 8 de février et mars de 1.968, París, Pédagogie et non directivité. C. ROGERS y UTRON.
- Prospectives. Montreal Oct. 1.974. L'Evaluations des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de la evaluation. G. SCALLON.
- Revista Educación, 50. Madrid, 1.956. Problemas psicológicos de la educación. M. YELA.
- Revista de Occidente. Abril 1.963, Madrid, El hombre, realidad personal. X. ZUBIRI.
- Revista S.M. n° 28 de Enero de 1.973, Págs. 50-62, Pedagogía de la educación. M. GUY LE BONDEC.
- Revista Universidad. 41, Madrid, 1.963, Conciencia, cuerpo y conducta. M. YELA.
- Scuola e città. n° 12 Diciembre de 1.967. Págs. 630-637. Firenze-Roma. L. LUNDELLI.
- Scuola e città. n° 1 enero de 1.975. Firenze. La libertà d'insegnamento. L. BORGHI.
- Seminaires de phénoménologie génétique. París, 1.960. 16 - rue des Vezelay. La pédagogie non directive de Germaine Tortel. M. TORUK.
- Servicio nûms. 11, 18, 15 de mayo y 1 de junio. Madrid, 1.977. Bases filosóficas de la educación. J.F. MORATINOS.

Servicio núms. 20 y 27 de abril. Madrid, 1.977. La pedagogía no-directiva de Carl R. Rogers. J.F. MURATINUS.

The Black Paper on Education. núms. 1, 2 de 1.969 y 1.971, London (Edit. Davis Poynter) Arts. de COX, C.E. and A. E. DYSON.

